Hacer posible el Museo:

Arte, Educación y Crítica

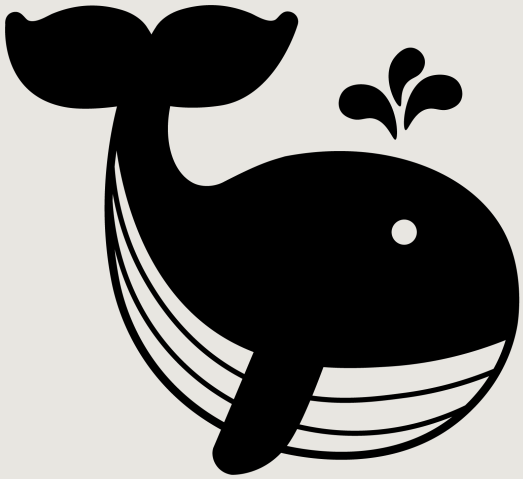
Coordinadoras

Erandi Méndez Galván

Lizbeth González Castro

Hacer posible el Museo:

Arte, Educación y Crítica



Modularte

FORMACIÓN EN ARTES Y HUMANIDADES

Serie: Ensayos Críticos
Título: Hacer posible el museo: arte, educación y crítica

Primera edición digital: Diciembre 2025

Autoras y autores:

Margarita Juárez Hernández
Lizbeth González Castro
Fernanda Abigail Castillo Rodríguez
Erandi Méndez Galván
Guillermo Alberto González Yhmoff
Arantza Minami Garduño Acevedo
Marco Antonio Domínguez Castañeda
Diana Luna Díaz
Fabiola Elsa Beatriz Valtierra Orozco
Luz Fernanda Aureliano Sixtos
Omar Escutia Girón

Prólogo: Lizbeth González Castro
Ilustraciones de interiores: Marco Antonio Domínguez Castañeda
Edición y cuidado editorial: Balfer Alberto Navarrete Pérez

ISBN: 978-607-26804-4-9

Publicado y editado por el sello editorial **Modularte**
Contacto: editorialmodularte@gmail.com

Hecho en México, CDMX, bajo la licencia Creative Commons
Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Contenidos/Textos/Escrituras

Prólogo 1

¿Qué es un museo? Aproximaciones conceptuales
para una definición. 5

Los murales de la avenida Congreso de la Unión,
¿un museo de arte urbano? 14

El museo como dispositivo y su potencial pedagógico
en el encuentro de experiencias artísticas y estéticas 28

El museo como espacio de interacción biocultural 44

Una visita al museo: la experiencia estética del recorrido 57

El mausoleo de la erudición. Los museos en la tradición
latina como espacios de administración de la memoria 68

Cine para todos: la falsa promesa de la
democratización de la cultura 84

Los jardines botánicos como museos vivos. 100

La mediación en el museo:
analogías posibles desde el Arte/Educación 110

Encontrarnos en un puente: entre el aula y el museo 123

Estética del aprendizaje 134

Semblanzas de las y los Autores 150

Prólogo

Por Lizbeth González Castro

La idea original para la realización de este libro surgió de la firme convicción de que la organización colectiva y autogestiva es esencial para comenzar a publicar aquellas reflexiones que, en muchas ocasiones, quedan circunscritas a los seminarios de algunos programas de posgrado. Como resultado de ello, se convocó a un grupo de estudiantes de la Especialización en Historia del Arte de la UNAM (generación 2024-2025) a participar en este proyecto. Sin embargo, el grupo final de autoras y autores se nutrió de otras voces que, desde la historia, la gestión y la docencia, diversificaron y ampliaron el panorama inicialmente esbozado. Por otro lado, la editorial Modularte nace como un proyecto que responde a la necesidad de dar salida a reflexiones académicas en los ámbitos de la filosofía, el arte y la educación dirigidas al lector no especializado, sin descuidar el trabajo académico y editorial que la sostiene. En este sentido, Modularte se concibe como una apuesta por la escritura entendida como proyecto colaborativo, capaz de trascender el cerco académico y alcanzar a diversos públicos; idea afín a la intención general de este libro.

Durante las primeras semanas en las que se convocó a las personas interesadas en participar en esta publicación, viví un acontecimiento revelador que de alguna manera influyó el rumbo de muchas de las preguntas que aquí se plantean. Viajaba en el transporte interno de Ciudad Universitaria, en el recorrido que va de la estación Universidad a la Unidad de Posgrados. En el trayecto, un grupo de jóvenes que cursaban el bachillerato —según lo dejaron entrever en alguno de sus

diálogos— conversaba sobre la visita al museo que habían realizado el fin de semana anterior.

Una de las chicas comenzó diciendo: —Yo me aventé el recorrido bien rápido; quería salir para ir al tianguis que se pone afuera, se pone bien chido—. A lo que otra, entre risas de complicidad, respondió: —Yo nomás fui a tomar las fotos para la evidencia—. El comentario fue legitimado por las risas del resto del grupo. Algo se hacía evidente: la prisa por terminar el recorrido, la visita entendida como requisito y la fotografía como única evidencia. En medio de ese intercambio, con voz titubeante, otra chica se atrevió a decir: —A mí sí me gusta ir a los museos…—.. Después de un breve silencio, alguien respondió: —Sí, pues a mí también. No es que no me guste, pero me cuesta mucho trabajo concentrarme—. Siguieron un par de intercambios más y, de forma natural, cambiaron de tema. La escena fue breve, pero suficiente para evidenciar la dificultad de que la experiencia museística logre convertirse en un espacio de encuentro significativo.

Parecía que la experiencia de asistir al museo no había logrado ser significativa. Podríamos deducir un sinfín de factores: desde la supuesta falta de atención o seriedad de las y los jóvenes en la actualidad, hasta el desinterés por los contenidos, contrapuesto con el deseo de consumo por encima de la apreciación y la valoración. No lo sabremos, pues se trata únicamente de suposiciones. No obstante, lo que se ensaya en este libro son posibles respuestas al lugar del museo como puente entre el arte, la educación y la crítica a las formas tradicionales de acercamiento a él; respuestas que nos permitan imaginar y formular experiencias significativas para esos jóvenes que asisten al museo.

Históricamente, los museos han sido concebidos como espacios institucionales que mantienen una distancia relevante entre lo que se resguarda en su interior y lo que sucede en el espacio y el tiempo de la

vida cotidiana. Entrar a un museo implica adoptar ciertos códigos de conducta, entre los cuales el predominio de la visualidad resulta inminente. Frente a ello, la apertura del concepto de museo propuesta por el ICOM —aspecto ampliamente tratado en algunos de los ensayos que conforman este compilado— abre un puente de diálogo e interacción entre los públicos, los museos y la actualidad. Al plantearnos hacer posible el museo, las líneas generales que articulan este libro giran en torno a qué es un museo, cómo se aprende en él y cómo puede transformarse críticamente. De manera simultánea, se despliegan diversos ejes temáticos que aportan a problematizar el museo en la actualidad.

Repensar el museo nos permite explorar qué entendemos por este concepto, desde el arte urbano hasta las instituciones tradicionales, recuperando discusiones históricas, políticas y culturales sobre su sentido, origen y función social. En otro eje, el museo como espacio pedagógico y estético es abordado como un lugar donde se activan experiencias sensibles, abiertas a la interpretación y con posibilidades formativas. En este sentido, se problematiza el papel de la experiencia estética y de las mediaciones que la hacen posible, tales como el concepto de dispositivo. En consecuencia, se esbozan respuestas a estas interrogantes al asumir que el museo no solo transmite contenidos, sino que también forma sujetos capaces de pensar, sentir y actuar en el mundo.

Otro eje en el que se sitúan los ensayos es el de las interacciones entre museo y territorio, a través de prácticas barriales, murales urbanos y jardines, mostrando cómo, en esta amplia variedad de posibilidades, se abren diálogos con los contextos sociales y culturales. Finalmente, la reflexión en torno a quiénes acceden al museo, cómo se acompaña la experiencia del visitante y qué tensiones existen entre la

retórica de la democratización y sus límites reales incluye espacios como el cine y problemáticas ambientales.

Si bien algunos de los ensayos se posicionan de manera clara en uno de los ejes aquí enunciados, otros recorren caminos transversales que invitan a preguntarse por más de una línea temática durante su lectura. Las ilustraciones, convocantes de los temas que cada ensayo aborda, nos llevan a imaginar posibilidades y nos alientan, mediante la imagen, a visitar algunos de los espacios descritos.

Al igual que ese grupo de bachilleres dialogando sobre el museo, en este libro el diálogo se hace presente porque, a pesar de existir numerosas publicaciones que problematizan el museo, este intercambio no se agota y se hace necesario seguir conversando acerca de la función del museo hoy en día. Así que, esperamos que la lectura de estos ensayos vuelva a abrir una pregunta recursiva que vuelve en el tiempo y encuentra cada vez más posibilidades, más respuestas acerca de qué es un museo y cuál es su función.

También es nuestro deseo que estos breves textos evoquen su primer encuentro con un museo y dibujen la trayectoria temporal de sus posteriores encuentros hasta el día de hoy para que constatemos que el museo que visitamos hace cinco, diez, veinte o más años, no es el mismo que visitamos hoy en día, porque en él convergen públicos de nuevas generaciones, porque el paisaje circundante seguramente se ha transformado, porque existen cambiantes mediaciones —a veces a base de prueba y error—, porque las curadurías mantienen una tensión entre lo clásico y la innovación, porque los temas cada vez son más diverso; entre otros tantos factores que, si ponemos atención, seguramente aparecerán, y si no es así, es porque ahora más que nunca se vuelve relevante volver a los museos, cuestionarlos y no desistir de la posibilidad de apropiarlos.

¿Qué es un museo? Aproximaciones conceptuales para una definición.

Por Luz Fernanda Aureliano Sixtos

El concepto de Museo, así como sus alcances prácticos y sociales, han variado a lo largo de su historia; de manera general podríamos decir que actualmente se considera como un espacio que no solo almacena y conserva colecciones patrimoniales, sino que tiene fines de investigación, divulgación y educación. Sin embargo, esta concepción no siempre ha sido la misma, pues los primeros museos respondían a otras dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales. De igual manera, el museo no se puede entender sin su relación con otras nociones como la de museología, patrimonio, memoria e historia.

Si nos remontamos a los orígenes del museo, nos encontramos con que nacieron en el siglo XVIII de la mano de la Ilustración y el coleccionismo, tanto del Estado como el del campo privado; las primeras exhibiciones estaban centradas en mostrar objetos saqueados de países colonizados, que operaban como un modo de representación del poder económico y con una mirada que ahora reconocemos como exótica sobre estas culturas.

Por otra parte, muchos de los museos públicos europeos eran de un carácter más bien arqueológico y tenían como objetivo crear espacios para conservar y almacenar, así como una función histórica. En cuanto a la exhibición de obras de arte, nos encontramos con que eran espacios restringidos y de contemplación, con una visión romántica tanto del arte como del espectador.

En este sentido, la función tradicional del museo, como lo señala Francisca Hernández Hernández, implicaba un enfoque racional, centrado en un carácter histórico con revisión al pasado y de carácter formal. Mostrar el objeto ya era un fin en sí mismo, de igual manera lo

común era que las exhibiciones tuvieran una disposición cronológica y que las piezas arqueológicas o artísticas fueran originales.[1]

Hasta este momento, el concepto de museo estaba asociado a objetos de valor humanista, histórico y artístico. Sin embargo, hacia el siglo XX inicia la conformación de tipologías para los museos: de Bellas Artes, Ciencias Naturales e Historia Natural, Antropología y Etnografía, así como Artes Decorativas, pero es hasta 1946 que se crea el Consejo Internacional de Museos (ICOM) como una asociación internacional de profesionales especializados que se dedican al estudio del patrimonio cultural universal. El ICOM es quien, en gran medida, se encarga de establecer las directrices bajo las cuales se entiende el Museo y sus prácticas.

Por otro lado, tenemos a la Museología como la ciencia del museo, ésta se encarga de estudiar su papel en la sociedad, la conservación de sus colecciones, educación y relaciones con el medio físico y sus tipologías. En 1972 se llevó a cabo en Chile el seminario de la UNESCO sobre la función social del museo y tuvo lugar la Declaración de Santiago, la cual es considerada el punto de partida del movimiento de la Nueva Museología, la cual defiende al Museo como instrumento o herramienta al favor de la sociedad y su desarrollo.

Vinculada a la museología, se encuentra la museografía, que se puede entender como su sostén práctico y técnico. Se refiere a un conjunto de técnicas para llevar a cabo lo museable[2] y lo que concierne al acondicionamiento del museo y las exposiciones. Ambas disciplinas

---

[1] Francisca Hernández Hernández, "Evolución del concepto de museo," Revista general de información y documentación 1(1992): 85-98. Consultado 20 de mayo 2025 URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=902685.

[2] Museable es todo aquello que refiere al museo con el fin de diferenciarlo de otros ámbitos, como lo social, lo económico, lo religioso, etc. André Desvalleés y Francois Mairesse, Conceptos claves de museología, (Armand Colin: 2010), consultado 20 de junio 2025, https://icofom.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/18/2022/01/2010_key_concepts_of_museology_spanish.pdf

están estrechamente relacionadas y se desarrollan paralelamente, pues el museo no se puede concebir solo desde la teoría, sino que representa un espacio físico y una serie de prácticas, relaciones y vínculos.

Aunado a esto, a partir de 1980 el concepto y las nociones de lo considerado patrimonio tomaron mayor relevancia, presentando cambios hasta la actualidad, que tiene que ver con las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Así, el concepto de patrimonio se ha ampliado de tal manera que puede ser local, nacional o mundial y abarca lo material, inmaterial, natural, mueble e inmueble. El patrimonio nos ayuda a abordar la memoria e historia desde el presente y también es considerado fuente de identidad y diversidad cultural.[3]

Estos cambios en la forma de entender el patrimonio, la historia, los procesos identitarios, así como transformaciones sociales, políticas, económicas y tecnológicas han llevado a los museólogos y otros agentes del museo a repensar sus funciones y su vínculo con la comunidad. El 24 de agosto de 2022, el ICOM aprobó la propuesta de la nueva definición de Museo, siendo esta:

> "Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos."[4]

---

[3] Francisca Hernández Hernández, "Museos y patrimonios en el siglo XXI. Teorías y metodologías de acción," *Complutum*, 34 (2023): 283 – 295, consultado 20 de junio 2025 DOI: https://doi.org/10.5209/cmpl.85247.

[4] "Definición de museo," ICOM, consultado 20 de junio 2025 https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/.

Si bien esta definición es de gran apertura, ya desde los años 80 se empezaban a reconocer otros espacios con características museables, como archivos, bibliotecas, monumentos y sitios arqueológicos, al igual que instituciones que exhiben especímenes vivos como jardines botánicos, zoológicos, acuarios, reservas ecológicas, entre otros. Actualmente existe una gran diversidad de museos, que se clasifican por su ubicación, contenidos, colecciones, territorio, públicos y administraciones (universitarios, de gobierno, comunitarios, etc.)

De acuerdo con la Nueva Museología, el interés de las exhibiciones cambia del objeto a la comunidad, público o usuario, y el objeto pasa a tener un valor documental que al mismo tiempo refleja una sociedad y su cultura. En este sentido, mostrar el objeto ya no es el fin en sí mismo, sino el medio de aprendizaje, de relaciones y experiencias que contribuyan a la construcción de memoria. De igual manera, al estar al servicio de la sociedad y ser un reflejo de ésta, el museo tiene que ser un ente "vivo" que tenga la capacidad de transformarse como lo hace su entorno, así como de incluir prácticas participativas, inclusivas, didácticas y de divertimento.

Es importante considerar que también las definiciones y tipologías sobre lo que se entiende como "exposición" "exhibición" o "muestra" se han modificado a lo largo de la historia; la relevancia de no perder de vista este concepto es que la noción de Museo, como hemos visto, está estrechamente relacionada no sólo con el patrimonio que preserva, sino en cómo lo muestra. Históricamente, sin importar si las colecciones fuesen privadas o del Estado tenían como fin ser mostradas un público, es decir, significaban la "presentación pública de objetos de interés cultural."[5] Este interés puede ser muy diverso y varía según las geografías y periodos históricos.

[5] Luis Alonso Fernández e Isabel García Fernández, *Diseño de exposiciones, concepto, instalación y montaje* (Barcelona, Alianza Forma:1999), 24.

De acuerdo con diferentes aportes museológicos podemos definir que una "exhibición" está más bien centrada en mostrar y en que el espectador interprete, mientras que una "exposición" está asociada con la comunicación de un relato o discurso de los objetos que se muestran. De acuerdo con Marc Maure y sus aportes dentro de la Nueva Museología, las exposiciones tendrían que estar asociadas a un método y a un diálogo con la comunidad, de tal suerte que se haga visible no solo el objeto y su valor, sino el mismo público.[6]

Una exposición requiere de una conceptualización y un sistema de ordenamiento que genere el discurso que va a sostener y comunicar el valor patrimonial, histórico, social, cultural, estético, etc., de cada colección que contiene un Museo. En este sentido, las tipologías, modos o clasificaciones de las exposiciones pueden ser tan variadas según sean los enfoques museológicos, museográficos y curatoriales que entren en juego.

Algunas clasificaciones de exposiciones se definen por su tiempo o duración (permanente, itinerante, o temporal), por la naturaleza del objeto (original, reproducción o mixta), la materia o disciplina (ciencias, arte, historia, etc.), la extensión o alcance geográfico (internacional, nacional, regional o comunitaria), por los medios de los que se vale (audiovisual, instalaciones, obra plana, etc.), entre muchos otros criterios. A cada tipo de exposición responde no solo un discurso, sino un modo específico de comunicación con el público, en el que éste tendrá (en mayor o menor medida) la capacidad de interactuar, divertirse, aprender, informarse y también la potencia de ser agente que de sentido y sea parte del patrimonio u objeto que se presenta.

Muchos de los nuevos enfoques museológicos contemplan la didáctica, la inclusión, la diversidad y pluralidad, el juego y la

[6] Fernández y Fernández, *Diseño de exposiciones*, 26- 27.

interacción con los espectadores, con la intención de generar espacios de aprendizaje informal y de encuentros de diversos tipos, con un enfoque de derecho a la cultura. Sin embargo, este cambio de la imagen del museo, de ser un espacio de contemplación y dedicado a la conservación y almacenamiento de colecciones a ser un espacio de mayor flexibilidad en sus prácticas, también representa nuevos y grandes retos para todos los agentes que lo constituyen, pues implica ampliar labores y áreas, como pueden ser el caso de sus archivos y programas públicos, pero también de repensar los propios espacios expositivos y la relación de los objetos con sus discursos, así como las prácticas del museo con las políticas culturales en las que se inserta a diferentes niveles, que pueden llegar a ser disonantes.

Otros de los grandes retos que presentan los museos en la actualidad, son la mirada y prácticas ecológicas y sustentables, que se han vuelto cada vez más relevantes y, al mismo tiempo, la inclusión de tecnologías, no solo en el sentido de valerse de ellas como herramientas o aditamentos a los espacios expositivos tradicionales, sino que es necesario hacer uso de estas partiendo de sus propias características mediales de manera responsable y ética.

En la misma dirección un reto más pero en términos de divulgación, es dar cuenta de la relevancia patrimonial de los bienes inmateriales así como de los espacios con especímenes vivos, como pueden ser los jardines botánicos y las reservas ecológicas, así como reconocer las características museables que estos pueden tener no solo de conservación sino en las formas en las que el público puede interactuar con ellos.

A pesar de tener una directriz marcada sobre la apertura del museo a su comunidad, es importante no perder de vista las particularidades de cada espacio que puede ser considerado un museo, así como sus

alcances, pues muchas de las nuevas propuestas aun no logran consolidarse por diversos factores como la centralización de la cultura, la accesibilidad a los museos, la disponibilidad y apertura del público de reconocerse con agencia, los recursos económicos de los que dispone el museo, entre muchos otros y los cuales ya no solo dependen de una sola institución, sino de las políticas culturales y educativas.

Partiendo de estas reflexiones, podemos entender al museo actual como un espacio vivo, complejo y procesual, en el que se buscan establecer relaciones de aprendizaje y comunitarias que, si bien se encarga de la conservación y exhibición de patrimonio o bienes culturales, también tiene otras funciones, en las que se vinculan diversas disciplinas como la conservación, la museografía, la museología, la historia y la curaduría. Esta última representa un campo disciplinar de gran ayuda pues se encarga de investigar y crear marcos conceptuales de los objetos que contiene el museo; en este sentido hay diversos enfoques curatoriales que priorizan el dialogo, las relaciones horizontales, la participación y escucha del público e incluso el lugar de los afectos dentro del espacio museístico. Los aportes más actuales de la curaduría también buscan reforzar el valor de los archivos con nuevas miradas decoloniales y de mayor apertura, lo que permite cuestionar el propio valor de las colecciones así como de la memoria y de lo que "debe" o "puede" ser recordado o historiado.

Las concepciones actuales del museo, sin perder de vista sus contextos, lo conciben como un espacio que parte de la historia, pero también de su presente para constituirse, que necesita estudiarse a sí mismo para entenderse como un vehículo que conserve y de cuenta de testimonios al mismo tiempo que sea parte de la conformación de ellos y los transmita a generaciones futuras.

Referencias

Alonso Fernández, Luis e Isabel García Fernández. *Diseño de exposiciones: concepto, instalación y montaje*. Barcelona: Alianza Forma, 1999.

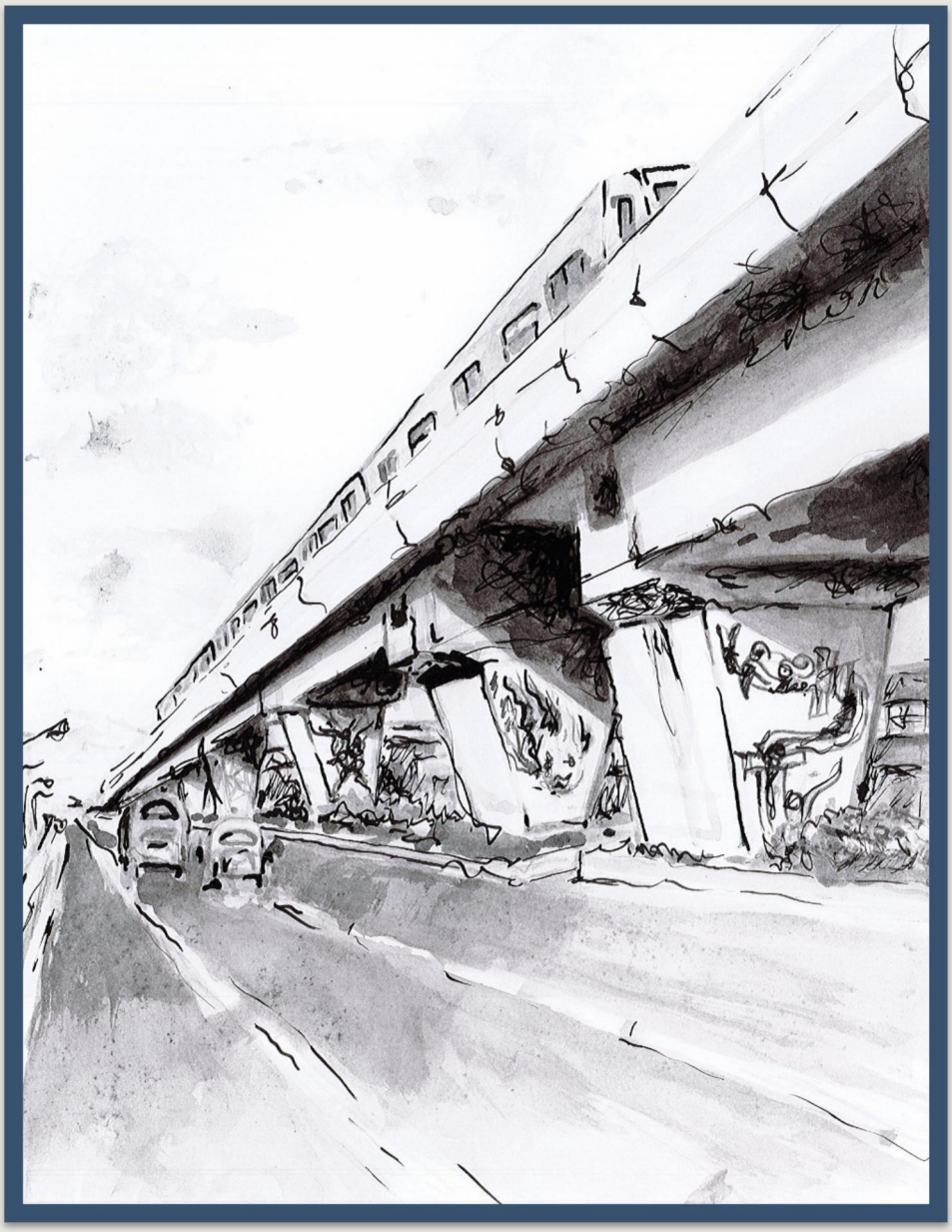
Desvalleés André y Francois Mairesse, *Conceptos claves de museología*. Armand Colin: 2010 Consultado 20 de junio 2025, https://icofom.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/18/2022/01/2010_key_concepts_of_museology_spanish.pdf

García-Sampedro, Marta y Sue Gutiérrez Berciano. "El museo como espacio multicultural y de aprendizaje; algunas experiencias inclusivas." Revista anual de Historia del Arte 24 (2018): consultado 20 de junio 2025 URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6516441

ICOM. "Definición de museo," ICOM, consultado 20 de junio 2025 https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/

Hernández Hernández, Francisca . "Museos y patrimonios en el siglo XXI. Teorías y metodologías de acción." *Complutum 34* (2023): 283 – 295, consultado 20 de junio 2025.

Hernández Hernández, Francisca. "Evolución del concepto de museo" en *Revista general de información y documentación 1*(1992): 85-98. Consultado 20 de mayo 2025 URL: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=902685



Los murales de la avenida Congreso de la Unión, ¿un museo de arte urbano?

"El laberinto urbano, caótico y abandonado al dominio de los signos, es la naturaleza sobre la que se inscribe el arado del spray"
Joan Garí

Por Margarita Juárez H.

Alguien aligera el paso y mira con curiosidad las imágenes que decoran lo que antes era una pared grisácea. Otro reduce la velocidad de su automóvil para atisbar cuadro a cuadro los dibujos que iluminan su retina. Un caminante guarda en la memoria de su teléfono celular alguno de los murales que más le impresionan. Otros más no dudan en tomarse una *selfie* con los diseños animados como telón de fondo. Vecinos, turistas, transeúntes y automovilistas son los testigos de estas galerías que dan vida a los muros de la "Ciudad de los Palacios". Se trata de pintas de gran formato que han cambiado el paisaje urbano con expresiones plásticas que no pasan desapercibidas, ya sea por su dimensión, su colorido o ingenio ilustrativo. Algunos de los temas recurrentes evocan el pasado mexicano, otros exaltan elementos de carácter nacionalista: luchadores, personajes históricos, catrinas, flores de cempasúchil, jaguares, ajolotes u ornatos prehispánicos. La variedad y la inventiva iconográfica es tan nutrida como la imaginación de los creadores. Sin duda estas expresiones artísticas de carácter efímero buscan apropiarse del espacio público. En este sentido, en la avenida Congreso de la Unión, en la Ciudad de México, una serie de murales están plasmados en los pilotes que sostienen el metro elevado de la línea cuatro. El curioso que se detiene a contemplar algunos de estos trabajos no duda en calificarlos como pinturas, obras artísticas o murales. Si llevamos el discurso un poco más lejos, podríamos asegurar que estas manifestaciones plásticas forman parte de un museo.

Un museo que podríamos tildar de alternativo, urbano, al aire libre y que no necesita de curador, ni de promotores culturales. Pero, en términos formales, ¿en realidad es un museo?, ¿qué elementos podrían sostener dicha afirmación?, ¿estamos ante una nueva forma de construir espacios que acercan el objeto artístico con el público de masas? o ¿será que simplemente forman parte del decorado urbano? El objetivo del presente trabajo es justamente indagar estas posibilidades, no es mi intención llegar a una postura definitiva, solamente es un breve acercamiento exploratorio a partir de la última definición de museo dada por el International Council of Museums (ICOM). Tomo de muestra aquellos murales que se exhiben en el corredor de la avenida Congreso de la Unión y que podemos ubicar por las estaciones del metro Jamaica, Fray Servando, Candelaria, Morelos y Canal del Norte.

Pero vayamos por partes. El vocablo "museo" proviene del latín *musēum* y del griego *mouseîon* (μουσειον), se traduce como "lugar dedicado a las musas"[1] o "casa de las musas", que evoca al espacio en donde habita la creatividad artística que dichas deidades representan. Desde su origen, la noción de museo ha estado emparentado con la práctica de acopiar objetos que —ya sea por su materialidad, simbolismo, prestigio o valor patrimonial— son significativos para un gremio. El antecedente más antiguo en occidente de museo lo tenemos en la ciudad de Alejandría; Ptolomeo construyó, durante el siglo III a.C., un centro arquitectónico que funcionaba como biblioteca, observatorio, lugar de estudio e investigación de una variada colección de objetos documentales, artísticos y de carácter científico. Alejados de la época antigua, el museo moderno sentó sus bases durante el Renacimiento, cuando la nueva burguesía fue ganando terreno en el ámbito político, ideológico y cultural. A partir de entonces un gremio particular dictó las

[1] Joan Corominas, *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* (Madrid: Gredos, 1987), 408.

bases de lo que podía atesorarse y ser digno de entrar en las salas de los coleccionistas. Hasta finales del siglo XVIII el acceso a estos espacios estaba reservado a una minoría de intelectuales, eruditos, conocedores del arte y miembros de la clase alta. Algunos recintos, como los Museos del Vaticano, sólo abrían sus puertas en fechas especiales como en Semana Santa. Ya con la Revolución Francesa, al nacionalizarse en 1793 los bienes de la corona, la galería del Louvre abre sus puertas al público como museo de la República, aunque, en realidad, el pueblo llano poco atractivo encontró en las piezas exhibidas. Por sus antecedentes en el coleccionismo y por los agentes (la aristocracia y la burguesía) que consolidaron la visión del museo actual, es difícil desprenderse de la idea de que el museo "lejos de caracterizarse por una nivelación social y una participación colectiva, sigue siendo el coto cerrado de una clase privilegiada (ampliada por el capitalismo contemporáneo) que de un modo o en otro obstaculiza a muchos el acceso a la cultura."[2]

Poco a poco —y derivado de un cambio teórico en donde la museología, en vez de centrarse en los meros objetos artísticos, se preocupa más por la recepción, el espectador y el impacto social del arte — la concepción de museo se ha metamorfoseado, así la aceptada hasta el 2022 dicta lo siguiente:

> Un museo es una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética

[2] Aurora León, *El museo. Teoría, praxis y utopía* (Madrid: Cuadernos de Arte Cátedra, 2010), 55.

> y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.[3]

Si partimos de esta definición podemos decir que hay ciertos elementos compatibles con la idea de "museo urbano" que despiertan los murales de la multifacética Ciudad de México. Así que diseccionemos un poco la enunciación antes citada y veamos qué sí y qué no podemos adoptar.

Para empezar el concepto se ciñe a una institución, entendiendo ésta como un organismo que desempeña un interés público. En el caso de los murales urbanos o de *street art*, ¿qué institución participa en la realización de los murales? A simple vista podríamos afirmar que son las "bandas" o *crews* de graffiti quienes se organizan para crear las obras plásticas y que, por lo tanto, carecen de una figura institucional. Sin embargo, y siguiendo la trayectoria del movimiento del grafiti en la Ciudad de México, desde los años noventa las instancias gubernamentales de cultura, así como centros educativos han tejido una red de lazos que promueven, financian y dirigen el trabajo de muchos de estos artistas que, en otro tiempo, fueron marginados y perseguidos por el trazo en aerosol. En la actualidad hay quienes continúan con el grafiti ilegal, mientras que otros aprovechan las convocatorias de arte urbano para llevar sus pintas a una dimensión colosal. No obstante, muchos artistas están conscientes de que:

> Cuando realizan una obra por encargo lo hacen con cautela pues saben que, salvo algunas excepciones, los tratos con las instituciones de gobierno —las que suelen comisionar grafiti— son demasiado burocráticos y a menudo persiguen utilizar al grafiti a su conveniencia. Emplean a los grafiteros como ilustradores de sus proyectos de

[3] "El ICOM aprueba nueva definición de museo", en *ICOM, Consejo Internacional de Museos* (sitio web), 24 de agosto de 2024, consultada el 20 de junio de 2025, https://icom.museum/es/news/el-icom-aprueba-una-nueva-definicion-de-museo/

> gobierno, proyectos con los que los grafiteros no están necesariamente de acuerdo.[4]

En el caso que nos ocupa, los murales de Congreso de la Unión, la institución que organiza esta puesta en escena corre a cargo de la alcaldía Venustiano Carranza. [5] Por los trabajos realizados en sus muros, sin duda, podemos deducir que quien sugiere (o manda) las temáticas de las obras tienen un fin gubernamental o propagandístico. De ahí que no sea raro observar pinturas que van en consonancia con el contexto social y político de la demarcación. Tales son los casos del homenaje que se rindió al personal de salud durante la pandemia; la exaltación de personajes históricos, políticos y de la cultura popular, como El Santo, Cantinflas y Tin Tan; así como imágenes de animales o elementos vegetales que exaltan la biodiversidad nacional.[6]

En cuanto a que esta institución sea "sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial", parece muy ambicioso para nuestro caso. En efecto, no hay algún fin lucrativo en estos murales, nadie paga por verlos, ni la institución obtiene algún pecunio. Los muros y sus ilustraciones están ahí,

[4] Lorena Wolffer, "Radiografía del grafiti en México", en *Grafiti DF*, edit. Gerardo Broissin y Javier Huerta editores (Ciudad de México: IGRAF, 2018), 14.

[5] Los murales que figuran en la demarcación Venustiano Carranza, de la Ciudad de México, han servido para que la administración en turno pondere sus proyectos culturales como programas de éxito. Ejemplo de lo anterior lo podemos observar en uno de los videos promocionales, en el cual, al final de éste, podemos leer lo siguiente: "De acuerdo con el reporte de seguridad la incidencia delictiva en la alcaldía Venustiano Carranza ha disminuido un 12.27% desde la creación de los murales". Véase: https://www.youtube.com/watch?v=V2lplXU-7KU

[6] En la actualidad, durante el primer semestre del 2025, podemos apreciar una miscelánea visual que va desde imágenes de curiosas mascotas (gatos, conejos, perritos); paisajes de México-Tenochtitlan, de las playas mexicanas y de barrios aledaños; retratos de Lázaro Cárdenas, Benito Juárez y Claudia Sheinbaum; de juguetes mexicanos y rostros de niños (en conmemoración con el 30 de abril); luchadores y deportistas, así como de personajes de dibujos animados.

exhibidos las veinticuatro horas del día a la intemperie para beneficio (deleite visual) de la sociedad y de todo aquel que transite por el rumbo. En este sentido sí podemos afirmar su carácter no lucrativo y "al servicio de la comunidad". Sin duda, tener un muro colorido siempre será más gratificante para el ojo que una pared ajada por el tiempo.

Por otro lado, no podemos decir que sea "permanente". La institución, en este caso la alcaldía, es propensa a cambiar de políticas públicas y culturales. La continuidad y el patrocinio de este proyecto corre el riesgo de venirse abajo en cualquier giro administrativo. Basta con observar las demás paredes que corresponden a otras demarcaciones políticas, como la alcaldía de Iztacalco y Gustavo A. Madero. Dichos muros, en algún momento, también fueron el caballete de los trabajos de los artistas urbanos, hoy muestran signos de franco deterioro y del abandono por parte de sus patrocinadores. Por lo tanto, no podemos asegurar que la institución que promueve estas expresiones creativas pueda sostener su compromiso con la sociedad y los artistas.

Con respecto a las tareas atribuidas a un museo como la investigación, colección, conservación e interpretación del material artístico, no cabe duda de que nuestro "museo de arte urbano" dista bastante de estos propósitos. La naturaleza de estos murales, como bien sabemos, es de carácter efímero, cada determinado tiempo —al menos con los exhibidos en la avenida Congreso de la Unión— cambian su temática; el aerosol de uno se sobrepone al anterior sin dejar mayores vestigios materiales. Quienes pueden ir creando un archivo fotográfico como registro de estos trabajos son los mismos creadores que comparten sus obras en las plataformas digitales. En cuanto a que alguien investigue e interprete estos trabajos plásticos con fines museísticos tampoco, hasta el momento, es de interés por parte de la

institución gubernamental u organismos académicos.[7] En suma, puedo decir que —al menos en el caso que nos ocupa— la curaduría está fuera de estas expresiones creativas; algunos murales tienen como eje conductor algún tema en particular, como la pandemia, héroes nacionales, personajes de la cultura o del deporte, pero no podemos hablar de un trabajo curatorial en el sentido tradicional. A lo largo de dichos muros predomina la heterogeneidad del asunto como la diversidad de los trazos, estilos y manufactura. El aspecto de la conservación y restauración tampoco forma parte de la agenda institucional. Los murales como entes vivos brillan por su color recién pintado, luego palidecen, se descarapelan y son sustituidos por otros.[8]

Ahora bien, considerar el arte urbano como patrimonio cultural es un asunto que cada día cobra más relevancia. En la actualidad hay un mayor interés por valorar las expresiones del arte callejero como registros de una sociedad en constante transformación. Las pintas en los muros reflejan el sentir de la comunidad, generan una identidad

---

[7] Me refiero a los murales de nuestro caso de estudio, no a los murales en general derivados del *street art*. Cabe señalar que el fenómeno del grafiti durante los últimos años ha sido de gran relevancia por parte de la comunidad académica. Basta con mencionar las distintas investigaciones, tesis, artículos, ensayos y congresos que giran en torno a la cultura del grafiti y el arte urbano. Como ejemplo de este acercamiento está el Congreso Transdisciplinario Estéticas de la Calle, que se realiza desde el año 2015. Dicho evento tiene como finalidad generar espacios de discusión por parte del gremio académico y artístico. Este congreso —organizado por primera vez por el Posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH)— se ha posicionado como un encuentro importante en los estudios de la cultura y el arte callejero.

[8] Si bien estos murales no han tenido los reflectores necesarios para ser restaurados, sí hay proyectos institucionales y educativos que cada vez se interesan más por la restauración y conservación del arte urbano. Véase. Andrea Fernández, *Museos a la intemperie. Conservación preventiva para murales urbanos* (España: Ediciones Trea, 2022); Ana Lizeth Mata Delgado, "El arte urbano y su conservación. Proyecto de investigación y catalogación", *Estudios sobre conservación, restauración y museología*, IV (junio de 2017), 171-185, consultado 22 de junio de 2025, https://revistas.inah.gob.mx/index.php/estudiosconservacion/article/view/11063

local, están en constante diálogo con su entorno y ayudan a la revitalización de los espacios públicos. Si juzgamos los murales de Congreso de la Unión como trabajos por encargo, quizá podríamos soslayar su trascendencia como patrimonio cultural, sin embargo, también debemos contemplar que en toda obra por encomienda hay un discurso que nos habla de su momento histórico, social y político.

En cuanto a la otra parte de la definición del museo como "abiertos al público, accesibles e inclusivos" que fomentan la "diversidad y la sostenibilidad"; sin duda, podemos decir que el corredor de murales de la avenida Congreso de la Unión cumple con estos preceptos. Es un espacio al aire libre, que cualquier persona puede apreciar desde la distancia o a unos pasos. Se pueden tocar o intervenir con otras pintas (como así se puede apreciar en algunos de ellos); no hay autoridad que vigile o sancione la interacción del público con las obras. En algunos muros se puede apreciar el ensamblaje de soportes de madera que son reutilizables cada vez que se realiza un nuevo mural. También hay temáticas que fomentan la conciencia ambiental y la biodiversidad nacional, por lo cual podemos asegurar que sí hay una intención de sostenibilidad.

Con respecto a la última enunciación del concepto que dicta: "Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos", podríamos decir que, en efecto, en los murales de Congreso de la Unión hay una colaboración ciudadana y un impulso a las diversas manifestaciones del arte urbano, como la organización de eventos culturales y encuentro entre artistas.[9]

[9] Uno de los más recientes sucesos de este tipo tuvo lugar el pasado 24 de febrero de 2025 con el evento "Del Barrio Street Art Festival, CDMX 2025", en la Avenida Congreso de la Unión, metro Morelos, con la participación de: Lena Mac (EUA), Chepeschepe (CDMX),

Si bien, hay ciertas características que podemos ajustar del concepto formal de museo a la idea de un "museo urbano" no omitamos la naturaleza de estas expresiones artísticas. La génesis del arte urbano dista mucho del objeto artístico tradicional. Lo que en algún momento fueron *tags*, bombas de colores, *wildstyles*, simples rayones o pintas de denuncia política – entre otras variantes del grafiti— con el paso del tiempo se nutrieron de otras manifestaciones plásticas que en su conjunto conocemos como arte urbano;[10] siendo los murales las formas más aceptadas que circulan en la legalidad y que están amparadas por instituciones gubernamentales o educativas. Sin embargo, en su origen el arte urbano nace de la marginalidad, es irreverente, clandestino y perecedero. Así, si consideramos estas expresiones creativas como obras artísticas convencionales y las queremos meter en la caja de un museo, quizá estamos borrando parte de su historia y originalidad. Por otro lado, los murales urbanos por encargo —y como ya he mencionado— no necesariamente reflejan los intereses temáticos y creativos de los artistas. En este sentido, es probable que los diseños pictóricos funcionen más como meras ilustraciones o pinturas estetizantes que como expresión genuina de su creador. Sin embargo, el hecho de que tengan cabida en la legalidad, de ninguna manera debe ser motivo de menoscabo, al contrario, gracias a este mecenazgo algunos artistas urbanos tienen la oportunidad de hacerse de renombre y de una trayectoria profesional.

Angie Jerez (Colombia), Alina Kiliwa (CDMX), Trasher (CDMMX), Storbo (CDMX), Spurone (CDMX), Meyso (Francia), Maldita Carmen (CDMX), Drift Mural Go (Canadá) y Mutante (CDMX), todos ellos con trabajos destacados en el arte urbano contemporáneo.

[10] El arte urbano o *Street art* tiene diversos desdoblamientos en los espacios públicos, llámese la calle, los edificios o paredes. Entre sus formas más comunes tenemos el grafiti, el esténcil, los *stickers*, el *street art digital*, el muralismo, las intervenciones a esculturas y monumentos, el cartelismo o la creación de objetos tridimensionales.

Por otro lado, entre las distintas variantes de museo —cibermuseos, ecomuseos, museos inmersivos etc.— están aquellos que muestran material "arrancado" de la calle para montar, en un espacio cerrado, fragmentos de *street art.* Estos reciben el nombre de "museos de arte urbano-contenedores". En contraposición están los que se erigen al exterior, "los museos de arte urbano en el contexto", destinados para la exhibición de murales y que responden con ciertos programas culturales o sociales. En ambos casos se trata de espacios edificados con una clara intención de producir un impacto en el tejido social y cultural del barrio. Muchos de ellos no surgen de forma espontánea, son proyectos multidisciplinarios que proceden del ámbito profesional como de la museología, historia del arte, gestión cultural, antropología o arquitectura.[11] Varios de estos espacios, como el *Museo al aire libre de Valparaiso*, Chile; el *Museo d´Arte Urbana,* de Torino y el *Street Art Museum de Amsterdam* se caracterizan por la realización de las tareas habituales museísticas, como la documentación de una colección pública, la investigación, la restauración y conservación de las obras. En el caso de los murales de la avenida Congreso de la Unión —y quizá de otros que habitan también en la Ciudad de México— ¿qué organismo lleva a cabo esas labores museísticas?, ¿o sólo hay esfuerzos e intenciones aisladas? Así que clasificar estos corredores o galerías como museos puede ser muy pretensioso si lo pensamos en términos formales o, también está la posibilidad, de que, en ausencia de una mejor nomenclatura, reducimos el fenómeno a una noción occidentalmente bien aceptada como agente cultural.

[11] Véase: Rosa Senserrich-Espuñes y Elena García Gayo, "Museos de arte urbano. Estado de la Cuestión", *Geo-conservación*, 16 (2019): 244-254, Consultado 23 de junio de 2025 https://doi.org/10.37558/gec.v16i0.713

A manera de conclusión:

En el caso que nos ocupa, vemos que la terminología de "museo" puede adaptarse, en sus términos formales y retóricos, a la idea que despierta este corredor gráfico como un museo al aire libre, abierto al público para deleite de los transeúntes. No necesita de un curador profesional—dirán algunos— porque el mismo artista es quien selecciona y organiza sus materiales pictóricos. En otra acepción podríamos adjetivarlo como un "museo vivo", participativo, que mantiene el contacto directo con su público. Cumple con el fin de entablar un diálogo con la comunidad, en la medida en que es aceptado (o intervenido) por los mismos habitantes. Si nos remitimos a los museos tradicionales, selectivos para un determinado público, bien podemos afirmar que el "museo urbano" es inclusivo y democrático; y que, para la población más desfavorecida, es el único medio de acceso a una exhibición pictórica. Al respecto cabe señalar que —si bien la mayoría de los museos de la Ciudad de México están abiertos para todos los visitantes y cuentan con programas, descuentos o días de libre acceso para favorecer su visita— el recinto, por sí mismo, se erige como una muralla para el grueso de la población. Habrá quienes piensen que para entrar a la casa de las musas se debe vestir, hablar y comportarse de cierta manera; otros pensarán en los altos costos y, quizá, muchos no verán beneficio alguno. En cambio, estas galerías urbanas acompañan al peatón en su andar cotidiano, y eso es algo que los museos convencionales aún no logran. Entonces ¿sí es un museo o es un espacio con sus propias dinámicas?

A pesar de los paralelismos que podemos enunciar entre estos corredores de murales y la definición de museo actual, quizá sea conveniente no caer en reduccionismos terminológicos cuando el

fenómeno empuja a la reformulación semántica. ¿Por qué acuñar un vocablo cuya tradición occidental se opone a la naturaleza de estos murales? Tal vez es porque no nos desprendemos de un lastre colonial y seguimos cargando con ciertas palabras para designar las nuevas realidades. El hecho de llamar "museo" a estas exhibiciones graficas quizá, más que un planteamiento conceptual, tiene implicaciones retóricas. Las notas periodísticas continuamente califican la presencia de los murales citadinos como "museos de arte urbano", y, por supuesto, la palabra —y el imaginario que de ella se desprende— tiene un impacto en el discurso, más si éste tiene fines políticos. Además, bien podemos pensar que las manifestaciones culturales callejeras se escapan de todo tipo de domesticación, incluso, aquellas que nacen en el marco legal también construyen sus propios caminos y sus formas particulares de relacionarse con su entorno. Como vemos el asunto no es tan fácil de responder y las preguntas siguen abiertas a una realidad en constante movimiento, tan diversa y compleja como nuestra querida Ciudad de México.

Referencias

Arroyo, Sergio Raúl y Daniel Arrollo. *Codex. Una aproximación al grafiti de la Ciudad de México*. México: CONACULTA, 2015.

Broissin, Gerardo y Javier Huerta, editores. *Grafiti DF*. México: IGRAF impresiones, 2018.

Fernández, Andrea. *Museos a la intemperie. Conservación preventiva para murales urbanos.* España: Ediciones Trea, 2022.

Hernández H, Francisca. "Evolución del concepto de museo", en *Revista General de Información y Documentación.* 2-1, (1992) 85-97.

León, Aurora. El museo. Teoría, praxis y utopía. Madrid: Cuadernos de Arte Cátedra, 2010.

Senserrich-Espuñes, Rosa y Elena García Gayo. "Museos de arte urbano. Estado de la Cuestión." *Geo-conservación*. 16 (2019): 244-254. Consultado 23 de junio de 2025. https://doi.org/10.37558/gec.v16i0.713

El museo como dispositivo y su potencial pedagógico en el encuentro de experiencias artísticas y estéticas

Por Lizbeth González Castro

El museo ha sido históricamente concebido como una institución dedicada a la conservación, investigación y exposición de objetos considerados valiosos para el conocimiento y la cultura, pero este enfoque se ha transformado con el tiempo. Desde una mirada moderna que lo definió como un espacio casi sagrado del saber, hemos transitado hacia comprensiones más críticas donde el museo aparece como un lugar de diálogo. En ese tránsito, propongo la idea del museo como dispositivo pedagógico, es decir, como una estructura que produce y regula formas de saber, de mirar y de estar en el mundo.

Esta concepción se vuelve especialmente relevante en un contexto como el de la Nueva Escuela Mexicana (NEM)[1] donde la educación se plantea como un proceso integral, incluyente y transformador, que busca formar personas críticas y a la vez sensibles. Acorde con este planteamiento, la visión de que los museos son sólo contenedores de objetos queda totalmente relegada para dar paso a una concepción de museos como espacios donde se activan experiencias, se interpelan memorias y se generan aprendizajes situados y significativos.

En el presente ensayo propongo analizar cómo el museo puede ser comprendido como un dispositivo pedagógico con un profundo potencial para generar experiencias artísticas y estéticas. Para ello, parto de una breve revisión del surgimiento de los museos y sus funciones originales, el giro a partir de la museología crítica, y posteriormente profundizo en el concepto de dispositivo, dispositivo pedagógico y su relevancia para los fines formativos de la NEM.

[1] Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, 2024), 77-90

El surgimiento de los museos y sus intenciones primigenias

El surgimiento de los museos modernos se encuentra profundamente vinculado a la ilustración en Europa. En este contexto, el museo emerge como una institución del Estado-nación cuya misión era ordenar el conocimiento, educar al ciudadano y exhibir el patrimonio como símbolo de identidad nacional. La apertura del Museo del Louvre en 1793, tras la Revolución Francesa, marcó un momento clave: el arte, anteriormente reservado a las élites monárquicas y eclesiásticas, se "democratizaba" como patrimonio del pueblo. Sin embargo, esta democratización fue también una estrategia de control: permitir el acceso al arte no significaba ceder la autoridad sobre su interpretación.[2]

Martin Warnke, historiador del arte, destaca que un giro relevante en la concepción de las obras de arte se da cuando estas pasan de manos de la iglesia y la nobleza, a lugares públicos como los museos. Ahí comienza la necesidad de la clasificación, situación que se vuelve muy problemática puesto que consistía en el ordenamiento de objetos heterogéneos. Es así como los museos pasan de largo de los aspectos epistemológicos y prácticos y comienzan a organizar conforme a valores inherentes a la época histórica. Durante la época napoleónica, además de tener una organización histórica, la disposición de las obras en el *Altes Museum* de Berlín debía tener la intención de mostrar una imagen ensalzada de la historia general de la cultura occidental. Lo cual nos muestra un atisbo de organización con una intención discursiva. De esta concepción, *el Altes Museum* acompaña su exposición inaugural en 1830, con una sistematización de las obras conocida como «sistema

[2] Tony Bennett, The Birth of the Museum: History, Theory, Politics (Londres: Routledge, 1995), 6-10.

orgánico». Esto da paso a prescindir de los guías y a integrar un sistema que ofreciera información durante el recorrido.[3]

En otra línea, Tony Bennett, sociólogo y desde una perspectiva de los estudios culturales, señala que el museo moderno funcionó como una extensión del poder estatal, un espacio de disciplina y de pedagogía implícita. Siguiendo una lógica foucaultiana, Bennett afirma que el museo, junto con otras instituciones como la escuela, el hospital y la prisión, forma parte del entramado de dispositivos que configuran la vida moderna. No se trataba solamente de enseñar sobre arte o historia, sino de formar subjetividades acordes a las normas del orden social dominante. El espectador ideal del museo moderno era un sujeto racional, ilustrado, obediente y nacionalista.[4] El museo, entonces, no puede ser entendido como un espacio neutral, a través de sus modos de visualización, selección y clasificación, definió lo que merecía ser mostrado, cómo debía ser mirado y qué significados debían producir. Claramente esta pedagogía implícita del museo, basada en la autoridad del experto, reforzaba jerarquías culturales.

Durante los siglos XIX y XX, especialmente en los países coloniales europeos, los museos se consolidaron como instrumentos de legitimación. Los grandes museos etnográficos, arqueológicos y de historia natural se llenaron de objetos extraídos —generalmente por la fuerza— de territorios colonizados. Estos objetos eran recontextualizados en vitrinas que daban cuenta de la historia del "progreso humano", siempre con Europa como modelo civilizatorio. Este modelo evolutivo organizaba las culturas humanas en una escala temporal jerárquica: de lo primitivo a lo civilizado. Como han señalado

---

[3] Martin Warnke, "Sobre la evolución de la técnica de periodización en la Historia del Arte", en *Nombrar y explicar. La terminología en el estudio del arte Ibérico y latinoamericano*, ed. Patricia Díaz, Montserrat Gali y Peter Krieger (México: UNAM/IIE, 2012), 29–51.

[4] Bennett, *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, 55.

autores como Edward Said,[5] el museo operaba como un dispositivo de representación colonial que no sólo extraía objetos, sino que los descontextualizaba y reinterpretaba para reforzar la supremacía occidental. De esta forma, el museo consolidaba una pedagogía de la historia única, lineal y excluyente.

Mientras tanto, la historia de los museos en América Latina ha estado estrechamente ligada a los procesos de nacionalización y modernización, especialmente a partir del siglo XIX. Gran parte del siglo XX, los museos aun operaron bajo lógicas eurocéntricas y de conservación patrimonial, en donde las comunidades de las cuales se extrajeron piezas importantes eran tratadas como objetos de estudio más que como sujetos con agencia. No obstante, a partir de las décadas de 1970 y 1980 el diálogo con la nueva museología se entabló en diversos espacios museísticos, emergiendo experiencias curatoriales que replantearon el museo como espacio de disputa simbólica, memoria y participación ciudadana, dando paso a iniciativas encaminadas hacia una museografía crítica.[6]

De la museogeafía tradicional a la museografía crítica

Durante gran parte del siglo XX los museos mantuvieron un enfoque museográfico centrado en la presentación ordenada y jerárquica de los objetos, con una estética expositiva que privilegiaba la claridad, la objetividad y la neutralidad. Esta llamada museografía tradicional suponía que el conocimiento sobre los objetos expuestos era completo, estable y universal. El discurso museográfico se presentaba como incuestionable, emanado de la autoridad de curadores, historiadores y

[5] Edward Said, *Orientalismo* (Barcelona: Debolsillo, 2007), 1-28.
[6] Rolando Vázquez, "El museo, decolonialidad y el fin de la contemporaneidad," *Otros Logos: Revista de Estudios Críticos*, no. 9 (2018): 46–61.

científicos, y se dirigía a un visitante pasivo, cuya única tarea era observar, aprender y admirar.

Tal como lo plantea Eilean Hooper-Greenhill, en este tipo de museografía predomina una lógica de comunicación unidireccional en donde el museo tiene la función de comunicar, mientras que el público se limita a recibir.[7] Se espera del visitante que asimile una lectura del pasado o del arte sin margen para la interpretación personal o para el cuestionamiento de lo que se exponen o de cómo se exponen, legitimando así discursos dominantes. En este modelo, el saber está institucionalizado y centrado en el objeto, no en el sujeto que lo observa o experimenta. Esta forma de exhibición se sostiene en un modelo educativo conductista, donde se trataba de transmitir contenidos de forma mecánica y homogénea. El museo como espacio de aprendizaje reproducía también el paradigma escolar dominante: instrucción lineal, control del tiempo y del espacio y producción de verdades oficiales.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, y con mayor fuerza desde los años 80 y 90, comienza a surgir una corriente crítica dentro del campo museológico. Esta nueva orientación cuestiona tanto el contenido como la forma en que los museos presentan sus colecciones, así como las estructuras de poder que los sostienen. Es lo que se ha denominado museología crítica[8], una corriente que busca desnaturalizar los discursos tradicionales, incluir otras voces y fomentar la participación activa del público.

---

[7] Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance* (Londres: Routledge, 2007), 7.

[8] Aunque ambas están estrechamente ligadas y trabajen de la mano, entendiendo la diferencia entre museología como el campo que estudia teóricamente los cambios y retos que enfrentan los museos y la museografía como la labor que lleva a la práctica directamente en los recintos.

La museología crítica implica un cambio epistemológico y político: el museo deja de ser un lugar donde se exponen ciertas verdades para convertirse en un espacio de diálogo y construcción colectiva del conocimiento. En esta línea, autores como Jesús Pedro Lorente proponen que el museo debe abrirse a la inclusión de historias múltiples, incluso conflictivas, que den cuenta de las tensiones sociales, culturales y políticas de las sociedades contemporáneas.[9] Este giro también ha implicado transformaciones en los propios lenguajes expositivos.[10]

Pero, ¿cuáles son las implicaciones pedagógicas de este giro? El paso de una museografía tradicional a una museografía crítica no es solo una transformación estética o curatorial; tiene implicaciones pedagógicas profundas. En lugar de un sujeto espectador pasivo, se configura un visitante activo, capaz de interrogar lo que ve, de establecer conexiones con su experiencia y de transformar sus propios saberes.

En este sentido, traigo a cuenta a Rancière cuando propone la figura del *espectador emancipado*, aquel que no necesita ser instruido por el experto, sino que posee la capacidad de hacer sentido por sí mismo.[11] Acorde a lo anterior, la museografía crítica se convierte en un terreno fértil para pensar el museo como un dispositivo pedagógico no escolarizado que permite el encuentro con otros saberes, con memorias disidentes, e incluso con afectos, y silencios marcados por la historia y sus contradicciones. El museo deja de ser un templo del saber para convertirse en un lugar vivo de debate y aprendizaje.

---

[9] Jesús Pedro Lorente, *Museos de arte contemporáneo en Europa y América: una visión comparada* (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2011), 30-47.

[10] Se sugiere revisar el ensayo "El museo como espacio de interacción biocultural" (página 44) de este mismo libro en el cual se aborda de manera más amplia la injerencia de la visión crítica en la curaduría en México y América Latina

[11] Jacques Rancière, *El espectador emancipado* (Buenos Aires: Manantial, 2008), 16.

El museo como dispositivo pedagógico

El término dispositivo ha sido ampliamente utilizado en las ciencias sociales y humanidades para describir estructuras que articulan poder, saber y subjetividad. Su génesis conceptual, que ha sido interpretada, adecuada y reapropiada por otras autorías, nos remite a Foucault, quien introdujo el concepto de dispositivo como parte del análisis de los mecanismos de control social. Hecha esta salvedad, retomo a Gilles Deleuze y Giorgio Agamben quienes han ofrecido lecturas fundamentales para profundizar en el concepto, especialmente en su dimensión política y pedagógica.

En su texto *¿Qué es un dispositivo?,* Gilles Deleuze define los dispositivos como "conjuntos heterogéneos" en los que se incluyen discursos, instituciones, arquitecturas, decisiones, leyes, proposiciones científicas, enunciados filosóficos, y más. Lo esencial del dispositivo para Deleuze, es que constituye una red de relaciones de poder y saber que orienta los comportamientos, los gestos, los discursos y los afectos. No es una estructura cerrada, sino relacional que produce subjetividades: configura lo que se puede ver, decir, pensar y hacer en un determinado contexto histórico. Uno de los aportes más relevantes del autor es que retoma y traduce el concepto foucaultiano para pensar los dispositivos como operadores más allá del campo de la represión.[12] En ese sentido, los dispositivos no sólo limitan, sino que también son productores y crean realidades. Esta concepción podría darnos un acercamiento a comprender al museo no solo como una institución que resguarda objetos de cierto valor artístico y cultural, sino como un artefacto complejo que produce formas de experiencia y de saber.

[12] Gilles Deleuze, "¿Qué es un dispositivo?", en *Michel Foucault: filósofo*, eds. François Ewald y Alessandro Fontana (Barcelona: Gedisa, 1990), 155–163.

Por su parte, Giorgio Agamben, en su ensayo con mismo título *¿Qué es un dispositivo?* amplía la reflexión y propone una definición que abarca todo aquello que tiene la capacidad de captar, orientar, determinar o asegurar los comportamientos, discursos y pensamientos de los sujetos.[13] Para Agamben, los dispositivos son instrumentos de gobierno: su función es la de sujetar al individuo dentro de una red de relaciones que determina lo que puede ser, pero al mismo tiempo, plantea que en el interior de todo dispositivo existe la posibilidad de su inversión o reapropiación. Por tanto, podemos inferir que existe una dimensión de resistencia que permite resignificar su uso. Este punto es crucial para pensar el museo más allá de un aparato de control simbólico —como lo fue en su origen—, sino también como un espacio con potencial para el disenso, de rearticulación de memorias y de emancipación de los sentidos. Cuando concebimos el museo como un dispositivo, este se vuelve un ente propicio para el encuentro con la experiencia estética y la memoria cultural, pero también puede ser intervenido pedagógicamente para contradecir sus propias lógicas y abrir otros modos de mirar, de sentir y de pensar.

A partir de estas definiciones podemos tender un vínculo entre el concepto de dispositivo y la pedagogía. Phillipe Meirieu, especialista en temas de educación y pedagogía, utiliza el concepto de dispositivo pedagógico y lo plantea como una forma de articular el aprendizaje con la libertad, la autonomía y la educabilidad. Su propuesta parte de una profunda crítica a la pedagogía tradicional, la cual reproduce estructuras de poder que obstaculizan el aprendizaje significativo. En ese sentido, Meirieu entiende el dispositivo como una física del acto pedagógico, es decir una construcción que permite que el aprendizaje

[13] Giorgio Agamben, *¿Qué es un dispositivo?* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2011), 7–18.

tenga lugar en condiciones éticas y metodológicas adecuadas.[14] De esta manera, no estaríamos hablando únicamente de un conjunto de métodos, sino de un escenario complejo donde intervienen la organización del grupo, los materiales, la secuencia didáctica y las condiciones afectivas y cognitivas de quien aprende.

En este marco, el dispositivo pedagógico es inseparable de la noción de educabilidad: la convicción ética de que todas las personas dentro de un espacio educativo son capaces de aprender si se les ofrecen las condiciones necesarias. Esta educabilidad no es un presupuesto técnico, sino un acto de confianza en el otro y una responsabilidad ética de quien enseña. Enseñar, para Meirieu, implica organizar el entorno, prever las mediaciones, pero también escuchar, acompañar y sostener el deseo de aprender. Por lo tanto, el museo —leído desde esta pedagogía— puede ser concebido como un dispositivo pedagógico en tanto que construye situaciones de aprendizaje que promueven la autonomía crítica del sujeto. Como espacio no escolarizado, puede prestarse al desarrollo de proyectos que, mediante la disposición de objetos, la narrativa expositiva y la mediación tanto del mismo museo como del trabajo docente, generen experiencias de transformación en las y los visitantes. Al igual que el aula, el museo es un entorno donde se articulan saber, poder y subjetividad, pero su potencial radica en que puede operar desde la diferencia y la apertura.

Por lo tanto, un museo no debería limitarse a enseñar sobre arte o historia, sino que es un espacio en el que se propician formas distintas de ver, despierta sensaciones, conecta con experiencias previas, produce nuevas experiencias que podrán también conectarse con el futuro. Todo esto podría suceder de forma implícita, pero también es posible que al no existir formas de mediación efectivas, el

[14] Armando Zambrano Leal, "Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu," *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam)* 13 (2009): 10–24.

potencial del museo quede desvalido y las personas que los visiten no encuentren significado y sentido, por lo tanto, no se cree una experiencia educativa.

En cambio, cuando esta dimensión se activa consciente y explícitamente desde una museografía crítica, el museo puede convertirse en un espacio de interpelación. Es aquí donde se manifiesta todo su potencial pedagógico: cuando quienes visitamos somos invitados no solo a mirar, sino a preguntarnos por lo que miramos, a relacionar lo expuesto con su experiencia vital, a cuestionar lógicas preestablecidas e incluso imaginar futuros posibles. Si bien, los museos han hecho una gran labor en las últimas décadas por atraer nuevos públicos, crear museografías críticas, incluso dando cuenta de discursos decoloniales, las y los docentes también tienen la tarea de tender un puente entre el curriculum y los espacios de aprendizaje no escolares que forman parte de una formación integral.

El museo como dispositivo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana como modelo educativo impulsado en nuestro país a partir del 2019, propone una transformación profunda en los enfoques pedagógicos, centrada en el desarrollo de una ciudadanía crítica, solidaria, incluyente y comprometida con la justicia social. Uno de sus intereses centrales es el reconocimiento del entorno como espacio de aprendizaje, así como la incorporación del arte y las experiencias estéticas, la cultura y la identidad como dimensiones fundamentales de la formación humana[15]. En este contexto, pensar en

[15] Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, 77-90.

el museo como un dispositivo pedagógico no sólo es pertinente, sino estratégico.

La NEM parte del principio de que la escuela no es el único lugar donde se aprende, la comunidad es parte fundamental para el proceso de creación de ciudadanía. El museo, como espacio de encuentro con la memoria, las artes y manifestaciones culturales, la estética, la diversidad y la historia, puede constituirse como un lugar para el aprendizaje significativo y situado, no obstante el reto principal por parte de las y los docentes es ampliar el horizonte escolar y construir vínculos entre la educación formal y los espacios culturales.

Desde la perspectiva de la NEM, el aprendizaje debe ser integral y movilizar el pensamiento crítico, la sensibilidad estética, la conciencia histórica, la capacidad de agencia y la imaginación transformadora[16]. Estas dimensiones encuentran un terreno fértil en el museo, especialmente cuando este se concibe no como un templo de saber cerrado, sino como un entorno dialógico que interpela a los sujetos.

Un museo que opera como dispositivo pedagógico en sintonía con la NEM no se limita a mostrar objetos patrimoniales, sino que invita a leerlos críticamente, a preguntarse por sus contextos de producción, por las voces que han sido silenciadas, por las memorias que se preservan y las que se omiten. Asimismo, promueve la apropiación cultural desde la comunidad, reconociendo que el patrimonio no es propiedad exclusiva del Estado o de la academia, sino una construcción viva en la que todos los sujetos tenemos derecho a participar.

Acorde con la pedagogía emancipadora propuesta por Paulo Freire, que también forma parte de los principios filosóficos de la NEM, la educación no consiste en llenar de contenidos, sino en crear las condiciones para que los sujetos nombren su mundo, asimismo, el

[16] Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, 90-137.

museo, al poner en escena objetos, imágenes y relaciones, ofrece justamente esa posibilidad: interpelar al visitante para que interprete, cuestione, se posicione y cree nuevas relaciones entre lo que ve y lo que vive. Bajo esta línea, la visita al museo puede convertirse en una experiencia de lectura del mundo desde el arte y la cultura, y una forma de aprehensión del contexto social, cultural y político en que surgieron estas manifestaciones.

En este marco, la figura del mediador dentro de un museo, o bien de las y los docentes que invitan a sus estudiantes a asistir a un museo, cobra una relevancia particular. El rol no se limita al de guiar o invitar, sino a facilitar procesos de interpretación colectiva, llevar a la reflexión; más allá de que una visita al museo sea una enciclopedia virtual en la que se encuentran respuestas parciales en las fichas descriptivas a las que las y los estudiantes toman fotografías, sin siquiera detenerse a ver su contenido, tal vez se trate también de generar nuevas interrogantes que no serán contestadas *in situ*, sino en las reflexiones colectivas que sucedan en el salón de clases.

En este sentido, recordemos que uno de los aportes más sugerentes de la NEM es la revalorización de la educación estética como dimensión formativa integral. Lejos de concebir el arte como adorno, entretenimiento o actividad privilegiada, la NEM la reconoce como una vía para desarrollar el pensamiento complejo, la empatía, la creatividad y la imaginación crítica[17]. Dicho lo anterior, la concepción del museo como dispositivo pedagógico se articula con las propuestas de autoras como Maxine Greene, quien sostiene que la educación estética "es una empresa diseñada para fomentar compromisos apreciativos, reflexivos, culturales y de participación con las artes, habilitando a los aprendices a notar lo que está ahí para ser notado y a dar vida a los trabajos

[17] Secretaría de Educación Pública, *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022,* 133-137.

artísticos, de tal manera que puedan lograr concebir en ellos varios significados. Cuando esto ocurre, se establecen nuevas conexiones en la experiencia: se forman nuevos patrones y se abren nuevas perspectivas"[18].

En este sentido, el museo ofrece un espacio privilegiado para educar en y desde lo sensible, para poner en juego no solo ideas, sino afectos. La visita museal puede ser un acto poético y político a la vez: permite imaginar otros modos de habitar el mundo, confrontarse con las heridas del pasado, celebrar las diversidades, narrar lo propio. En contextos marcados por la desigualdad, la violencia o la fragmentación social, el museo puede ser un territorio para la regeneración simbólica, para la experiencia colectiva y la construcción de futuros compartidos.

Para que esta visión del museo como dispositivo pedagógico tenga efecto en el marco de la NEM, es necesario pensar en estrategias de articulación como el diseño de proyectos con base en exposiciones o acervos, residencias educativas, talleres de co-creación de materiales, entre otros proyectos que involucren a las escuelas, comunidades y museos. En estos proyectos colaborativos los contenidos escolares dialogan con las exposiciones, las y los estudiantes participan activamente en la producción de sentido y los saberes locales tienen un lugar en la curaduría y la narrativa institucional en un intercambio dialógico. Tal como se entiende la propuesta de la NEM, la autonomía curricular es sin duda una gran oportunidad para integrar prácticas vinculadas con los espacios museísticos.

En muchos casos esto también requerirá transformar las prácticas internas de los museos, rompiendo con la lógica de expertos en un sistema vertical y abriendo el espacio a la co-creación con diversos actores. En cuanto al espacio, además de su cualidad simbólica, habría

[18] Maxine Greene, *Liberar la imaginación* (Barcelona: Graó, 2005), 20.

que referirnos al espacio físico en donde las prácticas de proyectos territoriales surjan con nuevas propuestas contextualizadas. Es fundamental que los museos se conciban no sólo como sitios de resguardo, sino como espacios vivos en constante diálogo con las realidades sociales y culturales del territorio. Transformar los muros en puentes de diálogo es parte del trabajo en conjunto que se debe hacer.

Es importante también considerar la inclusión de metodologías educativas diversas: pedagogías feministas, interculturales, decoloniales, que permitan leer los acervos desde múltiples miradas y quizás desde estas el museo podrá ser realmente un dispositivo que contribuya a los fines de la NEM y a la vinculación de los espacios que históricamente han fungido como lugares de élite hacia la participación social con fines prácticos, pedagógicos y de transformación.

Referencias

Agamben, Giorgio. 2011. *¿Qué es un dispositivo? y otros ensayos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Bennett, Tony. 1995. *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. Londres: Routledge.

Bourdieu, Pierre, y Alain Darbel. 2003. *El amor al arte: los museos europeos y su público*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Deleuze, Gilles. 1990. "¿Qué es un dispositivo?". En *Michel Foucault: filósofo*, editado por François Ewald y Alessandro Fontana, 155–163. Barcelona: Gedisa.

Didi-Huberman, Georges. 2010. *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires: Manantial.

Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. Traducido por Colin Gordon. Nueva York: Pantheon Books.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Greene, Maxine. 2005. *Liberar la imaginación* . Barcelona: Graó

Hooper-Greenhill, Eilean. 2007. *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Londres: Routledge.

Lorente, Jesús Pedro. 2011. *Museos de arte contemporáneo en Europa y América: una visión comparada*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Rancière, Jacques. 2008. *El espectador emancipado.* Buenos Aires: Manantial.

Said, Edward. 2007. *Orientalismo*. *Barcelona: Debolsillo.*

Secretaría de Educación Pública. *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. 2024. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Vazquez, Rolando. (2018). El museo, decolonialidad y el fin de la contemporaneidad. *Otros Logos, Revista de Estudios Críticos*, nº 9, pp. 46-61.

Warnke, Martín. 2012. "Sobre la evolución de la técnica de periodización en la Historia del Arte". En *Nombrar y explicar. La terminología en el estudio del arte Ibérico y latinoamericano*, editado por Patricia Díaz, Montserrat Gali y Peter Krieger, México: UNAM/IIE.

Zambrano Leal, Armando. 2009. "Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu." *Revista de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam)* 13: 10–24

Ilustración basada en Árbol de la vida, de Ursula Biemann, de la serie Forest Mind [Mente forestal], 2021.
Videoinstalación de dos canales, 31 min.

El museo como espacio de interacción biocultural

Por Fernanda Abigail Castillo Rodríguez

En agosto de 2022 se realizó en Praga la Asamblea General Extraordinaria organizada por el Consejo Internacional de Museos, por sus siglas en inglés ICOM, en donde se aprobó la nueva definición de museo:

> […] una institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos.[1]

En contraste con esta definición, la que elaboró la ICOM[2] en 2017 no refería al museo como una entidad que fomenta la diversidad y la sostenibilidad, de modo que no incluía los términos «accesible» e «inclusivo» en su definición. Del mismo modo, tampoco mencionaba la participación de las comunidades ni el intercambio de conocimientos. Así, en 2022 la ICOM incorporó estos términos y atribuciones a la definición del museo, buscando expandir su labor museística, a través del intercambio de conocimientos y la participación conjunta de las instituciones y las comunidades.

Dicho lo anterior, vale la pena mencionar que los museos como instituciones han sido espacios controvertidos ya que surgieron "como

---

[1] *Definición de museo*, Consejo Internacional de Museos (ICOM), s.f., acceso 15 de abril de 2025. https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/

[2] "El museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo." *El reto de revisar la definición de museo*, Consejo Internacional de Museos (ICOM), 24 de noviembre de 2017, acceso 30 de mayo de 2025, https://icom.museum/es/news/the-challenge-of-revising-the-museum-definition/

una institución pública que se dedicaba a coleccionar y exhibir objetos para educar y civilizar una población determinada […] en el siglo XVIII junto con el Estado-Nación en Europa."[3] En lo que respecta a América Latina, la curaduría crítica surge a través del proyecto *Curare. Espacio crítico para las artes*, conformado por Rita Epelstein, Olivier Debroise, Karen Codero, Francisco Reyes Palma y Armando Saenz Carrillo en 1991, un proyecto que deriva de "la necesidad que existía de contar con espacios en el cual pudieran abordar el arte como forma de producción de conocimiento crítico y [...] ejercer la curaduría de manera independiente al margen de las imposiciones institucionales."[4]

Posteriormente la curaduría crítica toma relevancia con la exposición *La era de la discrepancia. Arte y cultura visual en México 1968-1997*, llevada a cabo en 2007 en el Museo Universitario de Ciencias y Artes (MUCA) y, concebida por Olivier Debroise, Cuauhtémoc Medina y Teratoma A.C., es que surge de una revisión histórica del arte no institucionalizado que intenta visibilizar prácticas alternativas en diálogo con los procesos sociales, políticos y culturales.[5] Mediante esta genealogía se ha comenzado a hablar sobre decolonizar el museo, María Victoria Guzmán en *Decolonizar el museo: una utopía necesaria (2021),* nos menciona que los museos al ser espacios de legitimación de las sociedades hegemónicas, han sido agentes influyentes en la esfera cultural y se han configurado como espacios que enfatizan algunas historias e invisibilizan otras, de modo que al ser instituciones públicas dedicadas a coleccionar, exhibir, educar y civilizar a

[3] María Victoria Guzmán, *Decolonizar el museo: una utopía necesaria*, University of Leicester, 2021, 119.
[4] Maco Sánchez Blanco y Jaime González Solís, Curare. *Venenos, remedios y estrategias críticas (1991-2010)*, Primera Edición, (Ciudad de México: UNAM - MUAC, 2022) 7. https://muac.unam.mx/assets/docs/p-259-curare-bueno-digital-interiores-100.pdf
[5] Olivier Debroise y Cuauhtémoc Medina, *La era de la discrepancia. Arte y cultura visual en México 1968-1997*, Segunda Edición, (Ciudad de México: UNAM - MUCA, 2014). https://muac.unam.mx/assets/docs/la_era_de_la_discrepancia.pdf

poblaciones determinadas desde el eurocentrismo, perpetúan la colonialidad. Así pues, la decolonialidad entendida por Aníbal Quijano[6] plantea dejar de buscar una universalidad y se enfoca en crear un diálogo intercultural en el que existan otras formas de ver el mundo, considerando una epistemología centrada en los saberes y cosmovisiones de aquellos pueblos originarios que han sido invisibilizados por las culturas europeas, por lo que es necesario avanzar hacia la decolonización, promoviendo una coexistencia entre el museo y los pueblos originarios de América Latina.[7]

En esta línea de pensamiento, podemos encontrar una relación entre las nociones de sostenibilidad y participación comunitaria que propone la ICOM en el 2022 sobre la definición de museo, y el planteamiento de Guzmán con respecto a que la decolonización considera, entre otros aspectos, los saberes y las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Esta relación nos permite abordar el concepto de *"diversidad biocultural"* propuesto por la antropóloga Luisa Maffi quien propone que la diversidad biocultural es una perspectiva integrada de la diversidad de la vida que tiene su estructura en la naturaleza y la cultura. En este sentido, la autora describe que la diversidad biocultural está relacionada con la biodiversidad, los procesos coevolutivos de las sociedades humanas y la cultura, en particular con los pueblos originarios quienes han adquirido conocimientos relacionados con las especies (flora y fauna), las relaciones ecológicas, la utilización de los recursos naturales sin llegar al agotamiento y la preservación de los mismos para las generaciones futuras. De esta forma, Maffi lo

---

[6] Aníbal Quijano, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina," en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.* (Buenos Aires: CLACSO, 2014).
https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf

[7] Guzmán, *Decolonizar el museo: una utopía necesaria*, University of Leicester, 2021.

ejemplifica a través del *"conocimiento ambiental tradicional"*[8] un conocimiento cultural y ambiental que se transmite de generación en generación a través de la lengua y en la práctica,[9] también llamados saberes ancestrales entre los que se incluye los saberes bioculturales.

En este sentido, el planteamiento de descolonizar los museos nos conduce a concebirlos como espacios accesibles e inclusivos, espacios que integran la participación de las comunidades y los pueblos originarios, y con ello integran los saberes ancestrales y la diversidad biocultural. Por tanto, es importante repensar el museo y no solo considerarlo como una institución educativa que genera conocimientos, experiencias visuales y experiencias sensitivas; sino también, como un espacio donde se genera una interacción biocultural que **trasciende el objeto museístico en el espectador** y produce una reflexión profunda sobre la relación que tiene con la naturaleza. Como Maffi, los seres humanos debemos garantizar el uso de los recursos naturales sin llegar al agotamiento y asegurar su preservación para las generaciones futuras,[10] por lo que concebir el museo como un espacio de interacción biocultural nos permite abordar temáticas relacionadas con la naturaleza, la cultura, las formas de vida, las formas de ver el mundo, el sentido de pertenencia, las relaciones ecológicas, los ecosistemas, la biodiversidad y las ciencias ambientales, temáticas que promueven el conocimiento biocultural y permite desarrollar en el espectador nuevas formas de pensar, sentir y actuar.

Si bien la decolonización del museo continuará siendo una utopía, las instituciones museísticas han comenzado a integrar nuevas narrativas en donde se abordan temáticas decoloniales, entre ellas la

[8] Por sus siglas en inglés TEK "Traditional Knowledge Environment."
[9] Luisa Maffi, "Biocultural Diversity Toolkit," en *Vol. 1 Introduction to biocultural diversity*, (Terralingua, 2014), 4. https://terralingua.org/wp-content/uploads/2018/09/Biocultural-Diversity-Toolkit_vol-1.pdf
[10] Maffi, *Biocultural Diversity Toolkit*, "Vol. 1 Introduction to biocultural diversity.".

integración de los saberes ancestrales a través de la *"diversidad biocultural"* en la práctica artística, ya sea por medio de la obra de arte, los videoensayos o las instalaciones. En este momento es donde surge la pregunta: ¿Por qué se ha comenzado a integrar la diversidad biocultural en la práctica artística? Considero que se debe a que la integración de los saberes ancestrales, a través de la diversidad biocultural, funciona como una alternativa mediante la que el artista muestra al espectador formas sostenibles, ancestrales, diversas y amigables en las que se puede vincular con la naturaleza y así generar un cambio en el espectador como integrante de la sociedad. Para este texto abordé como caso de estudio dos tipos de exposiciones en las que se visualiza esta preocupación del museo y del artista por hacer un llamado al espectador hacia el *"cambio de paradigma"* concepto utilizado por la organización Devenir Universidad, con el que se plantea la necesidad de restaurar y cuidar las formas de vida en la Tierra donde se incluyan narrativas orientadas al futuro, alternas a la ciencia antropocéntrica.[11] Para fines didácticos el primer caso de estudio es la exposición permanente que alberga el Pabellón Nacional de la Biodiversidad (IBUNAM) y el segundo caso de estudio es la exposición temporal *Devenir Tierra* de Ursula Biemann, llevada a cabo en el Museo de Arte Universitario (MUAC).

El primer caso de estudio para analizar es el Pabellón Nacional de la Biodiversidad, el cual alberga una exposición temática a partir de las *Colecciones Biológicas Nacionales del Instituto de Biología*, que incluye peces, anfibios y reptiles, aves, mamíferos y maderas; colecciones que son resguardadas dentro de las seis salas de exposición permanente

[11] "*Devenir Universidad*," última modificación 2025, https://deveniruniversidad.org/cambio-de-paradigma/

con las que cuenta el pabellón.[12] El recorrido comienza con la sala 1. "Megadiversidad, explora la belleza natural", aborda los países megadiversos, la geografía y la exploración biológica; la sala 2 "Árbol de la vida, todos estamos conectados" analiza las interacciones biológicas, la relación ancestro-descendiente y la relación entre especies en el espacio y tiempo; la sala 3 "Planeta vivo, la naturaleza en constante cambio" aborda temas como naturalistas, evolución y extinción; y la sala 4 "Biolaboratorio, la ciencia en acción" estudia el trabajo de campo y en laboratorio la biología molecular y la microscopía. Estas cuatro salas buscan mostrar al espectador la grandeza de la biodiversidad que existe en México, las condiciones geográficas y climáticas que permiten su existencia, así como, la riqueza en ecosistemas, las relaciones biológicas, datos y estadísticas sobre la biodiversidad; además de cuestionarnos sobre cómo interactuamos con nuestro ecosistema. El recorrido continúa con la sala 5 "Huella ecológica, sociedad y consumo" donde se abordan temas como las aportaciones de la naturaleza a las personas, la huella ecológica y el punto de no retorno; la sala 6 "Bio-eco, futuro sustentable" trata sobre ciudades sostenibles y acciones de conservación.[13] Estas dos últimas salas son muy importantes debido a que arrojan datos críticos como el punto de no retorno, que se refiere a lo que los investigadores consideran el límite máximo de aumento en la temperatura del planeta tierra (1,5 °C), mismo que si se rebasa se producirían cambios irreversibles en los ecosistemas.[14] La exposición termina mostrando

---

[12] "Nuestra Historia", *Pabellón Nacional de la Biodiversidad, IBUNAM, s.f.*, https://www.ib.unam.mx/ib/pabio/acerca-de-pabio/historia/.

[13] "Exposiciones permanentes", *Pabellón Nacional de la Biodiversidad*, *IBUNAM, s.f.*, https://www.ib.unam.mx/ib/pabio/exposiciones/

[14] Crespo Garay, Cristina, "Nueve puntos de no retorno del cambio climático con el Mediterráneo como termómetro", *National Geographic*, 10 de agosto de 2021.

acciones que llevan a cabo diferentes organizaciones en favor de la conservación o restitución de los ecosistemas como la restauración de pastizales en el noreste de México, la conservación del bosque de la mariposa monarca y la recuperación del hábitat del jaguar. Además se menciona el uso de plataformas como *iNaturalist México* en la que, de forma colaborativa, se cargan fotografías de avistamientos de flora y fauna con la finalidad de conocer y tener estadísticas de las especies y las zonas que habitan. Está sección también aborda la medicina tradicional como parte de los saberes ancestrales y se menciona que los pueblos indígenas resguardan conocimientos bioculturales para el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales de forma sustentable para garantizar su permanencia en el futuro.

El segundo caso es la exposición *Devenir Tierra* de Ursula Biemann que se realizó en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo, del 20 de abril al 13 de octubre de 2024. Esta exposición se adentra en el trabajo de Biemann, artista, escritora y video ensayista de nacionalidad suiza, cuya obra se enfoca en documentar y colaborar con los pueblos indígenas en la defensa del territorio, a través de los derechos de la naturaleza, y en proponer modelos ecocéntricos alternativos para relacionarse con el mundo natural. Así, en la exposición *Devenir Tierra* se presentaron cinco obras, todas relacionadas al cambio climático; *Deep Weather* (2013), *Forest Law* (2014), *Acoustic Ocean* (2018), *Forest Mind* (2021), *Devenir Universidad* (2019-2023), *Vocal Cognitive Territory* (2022).[15]

Devenir Universidad (2019-2023) es un conjunto de videos, publicaciones y una plataforma web desarrollado por Biemman en

---

https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/2021/08/puntos-de-no-retorno-del-cambio-climatico

[15] Ursula Biemann y Virginia Roy Luzarraga, *Ursula Biemann: Devenir Tierra*, Primera Edición, (Ciudad de México: UNAM - MUAC, 2024) 71. https://muac.unam.mx/assets/docs/folio_muac_105-ursula_biemann.pdf

conjunto con el pueblo Inga de la Amazonia de Colombia, que recopila la producción artística surgida al crear el proyecto de la universidad biocultural *Devenir Universidad*. El proyecto surge cuando el Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia invita a la artista a un viaje al sur de Colombia, donde conoce al dirigente del pueblo Inga Hernando Chindoy, quien le pide su colaboración con la comunidad para crear una universidad indígena que se enfoque en "las ciencias ambientales, el conocimiento ancestral y los derechos territoriales."[16] Biemann menciona que, la creación de una universidad indígena surge de la necesidad y preocupación del pueblo Inga por recolectar, mantener y transmitir su conocimiento, involucrando a la comunidad y el territorio.[17] Esta inquietud del pueblo Inga sobre la creación de una universidad que responda a sus necesidades epistemológicas surge de manera conjunta con el impulso por decolonizar el conocimiento antropocéntrico latinoamericano, ya que para el pueblo Inga el territorio es una entidad viva y sensible que debe ser protegida, preservada y restaurada de la ocupación colonial.[18] En consecuencia, la pieza expositiva *Devenir Universidad* (2019-2023) de Biemann, estuvo conformada por una recopilación de videos que mostraban simultáneamente en dos pantallas a los integrantes del pueblo Inga expresar sus ideas sobre el planteamiento, la cosmovisión y la creación de la universidad indígena. De igual forma se menciona cómo el territorio natural y la comunidad integran en sí mismos un proyecto biocultural, que se enfoca en transmitir el conocimiento en América Latina y el mundo a través de la universidad.

---

[16] Biemann, *Ursula Biemann: Devenir Tierra,* 28.
[17] MUAC. *Recorrido por la exposición "Ursula Biemann. Devenir Tierra."* Video de YouTube. Publicado el 28 de mayo de 2024. https://www.youtube.com/watch?v=UEy9Mcs2guA&t=380s
[18] Biemann, *Ursula Biemann: Devenir Tierra*, 27 - 34.

De esta manera, tanto el Pabellón Nacional de la Biodiversidad, como la exposición *Devenir Tierra* de Ursula Biemann, son ejemplos de exposiciones que abordan temáticas bioculturales en el museo a través de una mirada decolonial. Esto promueve en el espectador una interacción biocultural con el museo a través de los medios producidos por los artistas como las imágenes, las instalaciones, los videos, los objetos, así como a través de los recursos de aprendizaje que el museo emplea tales como textos y vídeos explicativos, materiales interactivos, audioguías, infografías, contenidos multimedia, entre otros contenidos que faciliten la transmisión y aplicación del conocimiento obtenido en el espectador.

A modo de conclusión, me parece importante mencionar que los museos, al ser espacios educativos, de recreación y transmisión de conocimientos a los que acude la comunidad en general a observar, conocer e interactuar con la muestra expositiva, deben ofrecer más que una experiencia visual o sensorial: deben fomentar en el espectador una experiencia reflexiva ante los problemas antropocéntricos como la crisis ecológica del siglo XXI que afecta de forma global y en la que somos partícipes de manera consciente o inconsciente, ya sea de forma directa o indirecta.[19] De esta manera es importante entender que la decolonización del museo busca que este sea un espacio de reconocimiento de la pluralidad de los saberes y un medio de difusión de los mismo, a fin de conducir al *"cambio de paradigma"* en el que los

[19] Según Greenpeace, las cinco principales causas del cambio climático son; la quema de combustibles fósiles; la deforestación y el cambio de uso de suelo; la producción de alimentos de origen animal; los procesos industriales como la construcción y la minería y, los gases de efecto invernadero (GEI), todos aquellos gases que están vinculados con las actividades cotidianas como la respiración, la descomposición de la materia orgánica, el funcionamiento de los vertederos y el uso de fertilizantes. Soto, Jocelyn. "Cinco principales causas del cambio climático", *Greenpeace*, 14 de marzo de 2025. https://www.greenpeace.org/mexico/blog/55192/cinco-principales-causas-del-cambio-climatico/

seres humanos nos replanteemos nuestra coexistencia con la naturaleza y busquemos a través de los saberes formas de relacionarnos menos invasivas y podamos cambiar los modelos antropocéntricos europeos por los modelos ecocéntricos que proponen las comunidades indígenas y, de esta forma, comprender que la naturaleza y la cultura tienen relaciones ecológicas inseparables, así como comprender la imperante necesidad de restaurar y cuidar el medio ambiente a través de los saberes bioculturales.

Referencias

Biemann, Ursula y Virginia Roy Luzarraga, *Ursula Biemann: Devenir Tierra***.** Primera Edición**.** Ciudad de México: UNAM - MUAC, 2024.https://muac.unam.mx/assets/docs/folio_muac_105-ursula_biemann.pdf

Crespo Garay, Cristina, "Nueve puntos de no retorno del cambio climático con el Mediterráneo como termómetro", National Geographic, 10 de agosto de 2021. https://www.nationalgeographic.es/medio-ambiente/2021/08/puntos-de-no-retorno-del-cambio-climatico

Debroise, Olivier y Cuauhtémoc Medina, *La era de la discrepancia. Arte y cultura visual en México 1968-1997.* Segunda Edición, Ciudad de México: UNAM - MUCA, 2014. https://muac.unam.mx/assets/docs/la_era_de_la_discrepancia.pdf.

"Devenir Universidad." Acceso 29 de mayo de 2025. https://deveniruniversidad.org/

Guzmán, María Victoria. *"Decolonizar el museo: una utopía necesaria."* University of Leicester, 2021.

Maffi, Luisa, *Biocultural Diversity Toolkit,* "Vol. 1 Introduction to biocultural diversity."

MUAC. *Recorrido por la exposición "Ursula Biemann. Devenir Tierra."* Video de YouTube. Publicado el 28 de mayo de 2024. https://www.youtube.com/watch?v=UEy9Mcs2guA&t=380s

"Pabellón de la Biodiversidad, IBUNAM." Acceso 29 de mayo de 2025. https://www.ib.unam.mx/ib/pabio/.

Quijano, Aníbal "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.* Buenos Aires: CLACSO, 2014. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf

Sánchez Blanco, Maco y Jaime González Solís, *Curare. Venenos, remedios y estrategias críticas (1991-2010).* Primera Edición**,** Ciudad de México: UNAM - MUAC, 2022. https://muac.unam.mx/assets/docs/p-259-curare-bueno-digital-interiores-100.pdf

Soto, Jocelyn. "Cinco principales causas del cambio climático", *Greenpeace,* 14 de marzo de 2025. https://www.greenpeace.org/mexico/blog/55192/cinco-principales-causas-del-cambio-climatico/

"Terralingua." Acceso 29 de mayo de 2025. https://terralingua.org/biocultural-diversity/.

TV UNAM. *Pensadores Contemporáneos. Ursula Biemann.* Video de YouTube. Publicado el 22 de noviembre de 2024. https://www.youtube.com/watch?v=lQpVEub5t1A.

"Ursula Biemann: Devenir Tierra." Museo Universitario de Arte Contemporáneo, MUAC. Acceso 1 de junio de 2025. https://muac.unam.mx/exposicion/ursula-biemann.

Una visita al museo: la experiencia estética del recorrido

Por Erandi Méndez Galván

El museo:

Si bien la idea y el concepto de museo han cambiado a lo largo del tiempo y se han configurado según las latitudes en las que se encuentra, no tengo la intención de ceñirme a una definición en particular. La pretensión, en cambio, es retomar una característica que, a mi parecer, ha perdurado a lo largo de su historia: la del museo como espacio de exposición.

Existen múltiples propuestas teóricas en torno a la naturaleza del museo. Entre ellas, considero especialmente relevante para problematizar la relación entre el espectador y la institución museística, la de Theodor W. Adorno, quien en su ensayo "Valéry Proust Museo"[1], establece una relación entre las palabras "museo" y "mausoleo" como espacios destinados a resguardar "cosas muertas". En este sentido, los objetos exhibidos en los museos han perdido la vitalidad que poseían en su contexto original. Entonces, señala críticamente Adorno que el museo como institución cultural construye todo un aparato logístico y simbólico alrededor de las obras, dotándolas de un sentido que no necesariamente es bajo el que fueron concebidas, de modo que, el museo asume también la función normativa de pronunciarse sobre qué es y qué no es arte, en tanto expone o excluye determinados objetos y obras.

El museo, entendido como una de las instituciones más importantes para el campo de la historia del arte, se convierte así en un lugar que presenta, instruye y, al mismo tiempo, mitifica. En este último acto,

[1] Theodor W. Adorno, "Valéry, Proust, Museo," en *Crítica de la cultura y sociedad I: Prismas sin imagen directriz*, trd. Jorge Navarro Pérez (Madrid: Akal, 2008), 159-170.

convierte los objetos en piezas de culto, consolidándolos como parte de un relato histórico que contribuye a construir una narrativa cultural que, en su mayoría ha sido hegemónica. Esto refuerza su papel como autoridad simbólica, que inevitablemente condiciona la experiencia del visitante. Así, cuando una persona entra al museo, lo hace bajo la expectativa de que lo que va a encontrar allí es arte, o que al menos está validado por la institución especialista en el tema. Bajo esta lógica, las obras artísticas se presentan como algo que debe observarse desde la distancia, como un objeto sacralizado con el cual no se establece un contacto directo, sino una contemplación distante.

No obstante, y en contraste con este posicionamiento, las prácticas de hoy en día de la museografía[2], así como algunas propuestas de arte contemporáneo que requieren para su "activación" o realización la participación del público, buscan romper el distanciamiento con la obra y problematizar la experiencia del visitante como un fenómeno situado, que no se reduce a la mera contemplación intelectual, sino que exige considerar al cuerpo como mediador fundamental en la construcción de sentido dentro del espacio museístico: el cuerpo en su posibilidad afectiva, el cuerpo como medio[3], el cuerpo propio y el de otras subjetividades, pero, principalmente para los intereses de este ensayo,

---

[2] Es el área que se ocupa de propiciar, con especial atención, la relación entre el público, el espacio y las obras, de modo que el espectador no solo pueda apreciar las piezas, sino también pueda comprender sus contenidos. Esta relación se sugiere a través de elementos como la disposición espacial, la iluminación, el ritmo de la exhibición y otros recursos sensoriales que configuran una atmósfera diseñada para ser habitada y experimentada por el visitante, favoreciendo así una mejor comprensión de las obras. André Desvallées y François Mairesse, eds., *Conceptos claves de museología*, con la participación del Musée Royal de Mariemont y del Comité internacional del ICOM para la museología (Paris: Armand Colin, 2010), 55–57.

[3] Hans Belting, "Imagen, medium, cuerpo: un nuevo acercamiento a la iconología," *CIC Cuadernos de Información y Comunicación 20* (2015): 153–170, traducción de Oscar Gómez, Universidad Complutense de Madrid, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93542537017

el cuerpo en su capacidad de desplazarse, de recorrer y habitar el espacio museístico.

El recorrido:

Como verbo, "recorrer" implica necesariamente el desplazamiento de un agente (objeto o persona) en el espacio - tiempo. Por ejemplo, recorrer con la mirada un objeto consiste en trazar visualmente una trayectoria sobre de él. De igual manera, desplazarnos físicamente en una exposición museística consiste en recorrer sus salas, ya sea siguiendo el orden propuesto por el museo o eligiendo un trayecto distinto entre las obras, de modo que, se puede incluso no recorrer la muestra en su totalidad. En este sentido, ya sea con la mirada o con el cuerpo en su totalidad, recorrer implica siempre el desplazamiento de un punto A hacia un punto B y, por tanto, podemos decir que el recorrido en sí mismo se vuelve una unidad de sentido.

Para comprender el recorrido del sujeto, vale la pena detenernos primeramente en quién lo efectúa: el cuerpo. Merleau-Ponty[4], a través de su noción de "sujeto encarnado" propone romper con la dicotomía clásica entre cuerpo y mente como dos entidades separadas.[5] Para este autor, el cuerpo no es simplemente un vehículo sensorial subordinado a la razón, sino la condición misma del conocer. El cuerpo, entonces, no contiene la mente como un soporte pasivo, sino que es la manera de relacionarse con el mundo y por tanto de conocerlo. Cabe señalar que desde esta primicia planteada por Ponty, el cuerpo no se concibe de manera puramente sensualista o empírica, de modo que la experiencia

[4] Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, trad. Jem Cabanes (Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, 1993).
[5] Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, trad. Jem Cabanes (Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, 1993), 334.

corporal no se reduce a un conjunto de estímulos o percepciones inmediatas. Muy por el contrario, propone la noción de "sujeto encarnado" en tanto unidad que articula el cuerpo y la conciencia. Estos postulados se inscriben en su propuesta teórica sobre la fenomenología del sujeto, la cual pone énfasis en el cuerpo, concebido no sólo como una estructura biológica, sino como un cuerpo propio en el que se encarnan la conciencia o el espíritu. En virtud de esto, podemos decir que el cuerpo al que refiere Ponty se trata de un cuerpo viviente, es decir, un sujeto que es en sí mismo conforme está viviendo. En palabras del propio Merleau-Ponty: "El mundo no es lo que pienso, sino lo que vivo. Estoy abierto al mundo, comunico indiscutiblemente con él, pero no lo poseo: es inagotable".[6] Así, conocer no es un acto exclusivamente intelectual, sino una práctica corporal situada, en la que el sujeto se encuentra inmerso en un mundo significativo en sí mismo, y al que otorga sentido conforme lo habita como sujeto encarnado.

Bajo esta mirada, podemos comprender al sujeto que recorre el museo como un sujeto encarnado. Recorrer un museo, en este sentido, no es solo la acción física de desplazarse en el espacio, sino una forma de conocer el entorno y dar sentido a las obras. En este recorrido, el cuerpo no actúa como mero medio de transporte del sujeto pensante, sino como la condición de posibilidad que le permite comprender las obras en tanto se ve afectado por la espacialidad, la materialidad y la disposición de las piezas. Teniendo en cuenta esto, podemos decir que toda exposición está planeada en función de un recorrido, pensado específicamente para guiar al visitante a través de una narrativa, una propuesta curatorial o incluso una atmósfera, razón por la cual no podemos pensar que el recorrido en los museos es inocente, sino que más bien debemos entenderlo como un discurso que nos propone un

[6] Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, trad. Jem Cabanes (Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, 1993), 16.

horizonte de comprensión específico y que, en el mejor de los casos, está orientado a favorecer en el visitante una experiencia estética.

La experiencia estética:

La experiencia estética, como concepto o noción teórica, puede parecer algo ya muy evidente en el campo de la teoría e historia del arte, entendida como un acontecimiento inmediato que ocurre al estar en presencia de objetos culturales o artísticos, como ver una película en un recinto cultural consolidado, leer un "clásico de la literatura", o asistir a la inauguración de una exposición en un museo. Sin embargo, para rehuir del reduccionismo conceptual y los atajos del pensamiento, así como con el fin de problematizar la noción de experiencia estética trazaré un breve recorrido por autores y propuestas relevantes en el campo de la estética, que nos permitan articular las nociones de museo, recorrido y experiencia estética.

La estética, como disciplina filosófica, surgió a partir de la interrogante sobre el conocimiento de lo sensible con A. G. Baumgarten (1714 -1762). Fue Kant (1724 - 1804), quien introdujo a la discusión de lo sensible las nociones de belleza y juicio estético que, a muy grandes rasgos, podemos entender como un juicio subjetivo con pretensión de universalidad; aunque, no obstante es siempre desinteresado, pues no busca obtener beneficio ni retribución de aquello que se contempla. Asimismo, el juicio estético está mediado por la imaginación, entendida como la facultad que articula la sensibilidad (lo que se percibe con los sentidos) y el entendimiento (la capacidad de pensar). Posteriormente, fue Hegel (1770 – 1831) quien, en su propuesta estética, puso en el centro la pregunta por el arte,

entendiendo que, junto con la religión y la filosofía, es una forma en la que el espíritu absoluto se manifiesta.

En contraste, la propuesta hermenéutica de Gadamer desplaza la pregunta ontológica por el arte hacia la comprensión del mismo.[7] Para Gadamer el arte no se limita a un objeto de contemplación, sino que se plantea como una experiencia de sentido compartido que, como acontecimiento de verdad se revela al sujeto algo del mundo y de él a través de la obra. Aunque, cabe resaltar que esto que se revela no es algo fuera del sujeto en sentido metafísico como una revelación religiosa. Del mismo modo, no se trata de una exaltación puramente subjetiva de los contenidos de la obra, en la que el sujeto, en un gesto de autoafirmación, sólo se reconoce a sí mismo, reduciendo así la obra a un espejo que le devuelve su propia imagen. De este modo, la experiencia estética como experiencia de verdad no tiene como fin la simple constatación tautológica del arte sólo por su espacio institucional de aparición, ni tampoco la reafirmación de la subjetividad del sujeto.

La experiencia estética para Gadamer es un espacio de diálogo[8] que, como conversación y como acuerdo, es un acontecimiento colectivo de encuentro entre experiencias que pueden ser discutidas, contrastadas y trabajadas hasta donde sea posible, sin que ello implique necesariamente llegar a una resolución. En este sentido, el significado de la obra no es algo que se posea ni que se aprenda de forma pasiva,

---

[7] "El sentido de un texto siempre supera a su autor no ocasionalmente sino siempre. Por eso la comprensión no es nunca un comportamiento sólo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo." Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, vol. 1, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977), 336.

[8] "El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni «neutralidad» frente a las cosas ni tampoco auto cancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios." Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, vol. 1, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977), 335-336.

sino algo que se construye en cada encuentro y en cada diálogo. Así, la experiencia, como acto de comprensión, nunca se cierra, sino que permanece abierta en la medida en que se esté dispuesto a continuar la conversación con el otro .

La experiencia estética del recorrido:

Aunque si bien es cierto que todas y todos tenemos una precomprensión del mundo en todo sentido, por lo que resulta casi imposible llegar a un museo con nulas expectativas, en tanto que la mayoría de las veces, partimos ya de una experiencia previa, esto no es un impedimento para permitirnos dialogar con las obras y construir un sentido. De modo que, una experiencia estética en el museo no debería verse condicionada por el tipo de propuesta artística ni por el soporte en que se presenta; por el contrario, debe concebirse como una posición dialógica entre el arte y el sujeto, en la que, sin importar el tipo de obra, puede entablarse una conversación.

Bajo este tenor, la experiencia estética del recorrido no se agota en la observación de las piezas exhibidas, sino que se complejiza cuando el sujeto encarnado recorre el museo en tanto camina, se detiene, desvía, retrocede, mira desde distintos ángulos o incluso ignora ciertas obras que, aunque parecieran ser decisiones contingentes que lo distraen de comprender cabalmente las obras, esto le permite realmente asistir[9] al

[9] "La asistencia como actitud subjetiva del comportamiento humano tiene el carácter de un «estar fuera de sí». El mismo Platón caracteriza en el Fedro la incomprensión que supone querer entender la estática del estar fuera de sí a partir del entendimiento racional, ya que entonces se ve en ella una mera negación del estar en uno mismo, esto es, una especie de desvarío. En realidad, el estar fuera de sí es la posibilidad positiva de asistir a algo por entero. Esta asistencia tiene el carácter del auto-olvido, y la esencia del espectador consiste en entregarse a la contemplación olvidándose de sí mismo. Sin embargo, este auto-olvido 'no tiene aquí nada que ver con un estado privativo, pues su origen está en el volverse hacia la cosa. y el espectador realiza como su propia acción

museo y en este sentido construir sentido en ello que ve. Así, el recorrido, lejos de ser un tránsito neutral o puramente funcional que va linealmente del inicio al final de la exposición, se convierte en una parte misma de la experiencia estética, en tanto que permite situar el diálogo entre el sujeto y las obras.

Siguiendo a Gadamer, podríamos pensar entonces que la experiencia estética no ocurre únicamente en el momento de la contemplación directa, sino también en el modo en que el sujeto recorre la exposición, en cómo se sitúa frente a ello que ve y se deja afectar . Es aquí donde el museo, entendido como un espacio de exposición y que en este sentido tiene algo que decir, se vuelve un espacio de diálogo.

Asistir al museo:

Así, pensar la experiencia estética desde una mirada hermenéutica implica asumir que comprender una obra no es simplemente interpretarla desde afuera, sino asistir a ella. En este sentido, *asistir* no significa sólo estar frente a algo, sino participar en la construcción de sentido sin que el sujeto imponga significados sobre la obra cerrándola a una única interpretación.

De esta manera, la propuesta de Gadamer nos permite entonces replantear nuestra posición ante el museo, las obras de arte y, en este caso particular, el recorrido museístico, en la medida que plantea que la experiencia de verdad en el arte no se encuentra restringida a un sentido validado por una autoridad en el tema, ni que se trata de un asunto místico, ni mucho menos que se trata de una proyección subjetiva sobre la obra, sino que acontece en el entrelazamiento entre

positiva" Gadamer, Verdad y método, vol. 1, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977), 171.

la obra y el espectador en donde algo del mundo y del propio sujeto se discute y se contrasta. Comprender, es entonces, desde la propuesta del sujeto encarnado de Ponty el vivir la obra desde sí, reconociendo en ella no un reflejo, sino un encuentro.

Referencias

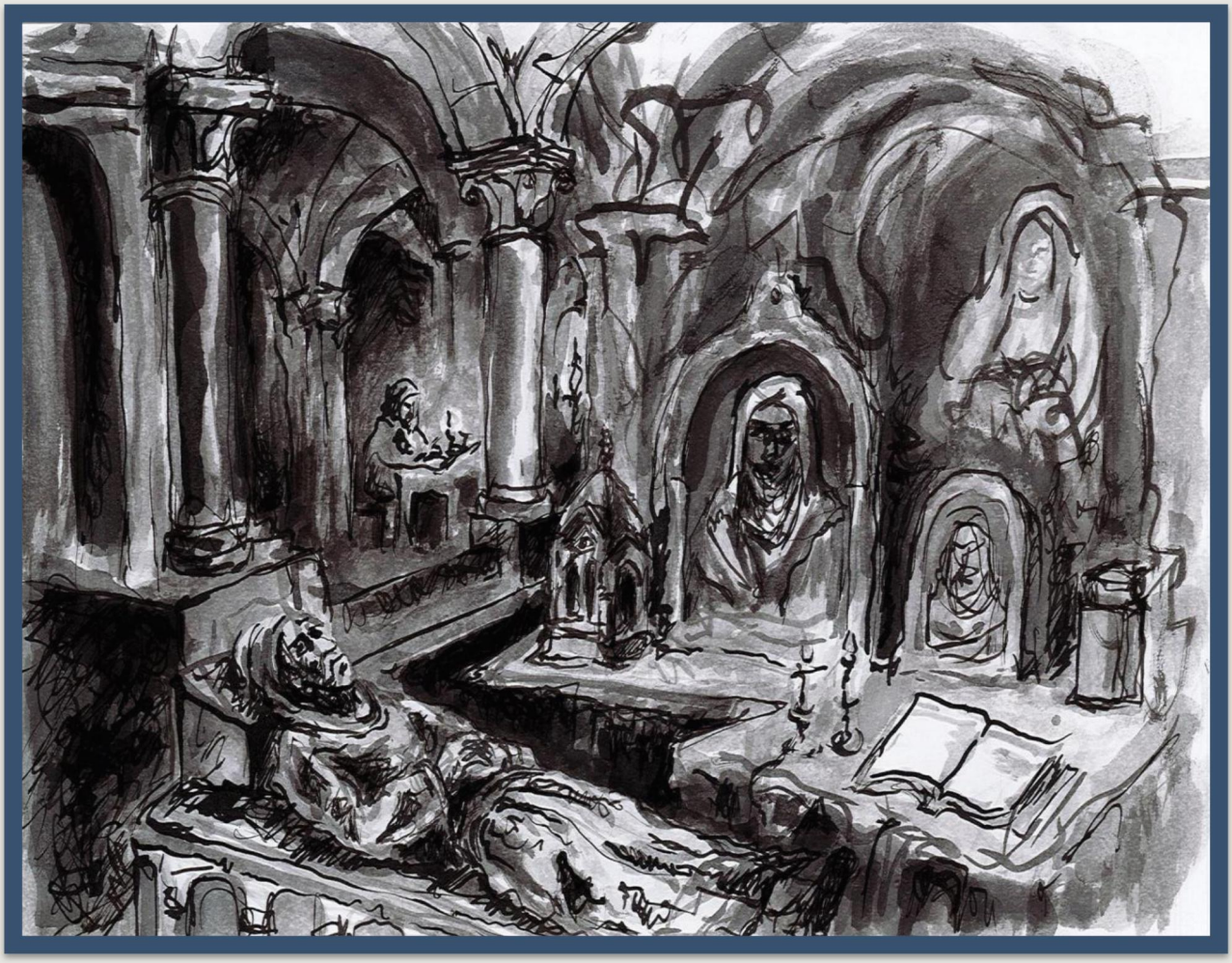
Adorno, Theodor W. "Valéry, Proust, Museo." En *Crítica de la cultura y sociedad I: Prismas sin imagen directriz*, trd. Jorge Navarro Pérez, 159-170. Madrid: Akal, 2008.

Belting, Hans. "Imagen, medium, cuerpo: un nuevo acercamiento a la iconología." *CIC Cuadernos de Información y Comunicación* 20 (2015): 153–170. Traducción de Oscar Gómez. Universidad Complutense de Madrid. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93542537017.

Desvallées, André, y François Mairesse, eds. *Conceptos claves de museología*. Con la participación del Musée Royal de Mariemont y del Comité internacional del ICOM para la museología. Paris: Armand Colin, 2010.

Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Vol. 1. Traducido por Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.

Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Traducción de Jem Cabanes. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, 1993.



El mausoleo de la erudición.
Los museos en la tradición latina como espacios de administración de la memoria

Por Guillermo Alberto González Yhmoff

Introducción:

El siguiente texto se plantea como un breve recorrido crítico por la tradición latina clásica, moderna, y algunos de sus proyectos intelectuales en los que el museo, fuera de pensarse como un espacio colectivo de construcción de conocimiento, estableció sus cimientos conceptuales al exhibirse como un lugar exclusivo de aprendizaje y conquista intelectual, diseñado para satisfacer las necesidades académicas, políticas y financieras de una élite social alejada del *populus* y encargada de administrarlo.

En tanto espacios de formación privada y monumentos imperiales herederos de la tradición militar romana, los museos albergaron a lo largo de siglos de consolidación de la cultura latina en Europa, distintas problemáticas que pueden ser rastreadas y discutidas en fuentes de época del siglo II como la *Vida de los Césares* de Cayo Suetonio (circa 70-post 126), hasta el siglo XVII con el *Orbis sensualium pictus* de Iohannes Amos Comenius (1592-1670) por su inquietante permanencia, tales como: el acceso privilegiado y jerárquico a una educación, la construcción de la cultura como instrumento político, o la restricción y propiedad intelectual sobre distintos medios de conocimiento, hechos que en conjunto nos permiten reflexionar sobre el papel de estos espacios y sus usuarios como agentes de codificación cultural.

En este sentido, lo que sigue es un análisis sobre algunas de las condiciones políticas que, en la tradición latina clásica, posibilitaron la aparición de los museos como símbolos de estatus militar destinados a la exhibición de una historia egregia, las cuales fueron heredadas y adaptadas en los modernos recintos educativos del siglo XVII en Europa

con el fin de consolidarlos como lugares de veneración cultural en los que, al igual que dentro de un mausoleo, se albergaban para un grupo selecto de individuos los rastros de múltiples historias sobre sujetos y objetos que contribuían incansablemente al estudio, conservación y expansión de su memoria.

I.

En su texto de 1658 titulado *Orbis sensualium pictus*, Iohannes Amos Comenius, conocido mundialmente por ser el reformador moderno de la Pedagogía en Europa, escribió una serie de breves y reveladoras observaciones sobre lo que para los hombres del siglo XVII, herederos de la tradición latina, representaba un museo, concebido como un espacio de formación individual, en el cual que los sujetos interesados en investigar algún objeto de amplia relevancia cultural en disciplinas como la Filosofía, Teología o las Artes, dejaban por un lado las creencias populares alrededor de este para acceder de manera privada y directa al estudio de las fuentes que les permitieran construir o debatir una tesis sobre él, siempre dentro de los límites de un campo especializado de eruditos, quienes se encargaban de cotejarla, ponerla a prueba, rechazarla o aprobarla.

Al museo de 1700 en Europa lo describía Comenius como una suerte de sala privada de todo tipo de contingencia semántica y distracciones, en la que un número limitado de individuos ejercitaba su intelecto accediendo privilegiadamente a todo tipo de vestigios y producciones culturales que eran utilizadas para elaborar múltiples discursos sobre estos objetos y sus relaciones con el hombre, así como estrategias varias de reconocimiento social en una cultura. Al respecto, escribía que:

> Museum est locus ubi studiosus, secretus ab hominibus, solus sedet studiis deditus, dum lecitat libros, quos penes se super pluteum exponit, et ex illis in manuale suum optima quaeque excerpit aut in illis litura vel ad marginem asterisco notat.
> Lucubraturus elevat lychnum (candelam) in candelabro, qui emungitur emuncotorio; ante lychnum collocat umbraculum; quod viride est, ne hebetet oculorum aciem: opulentiores utuntur cereo, nam candela sebacea fetet et fumigat.
> Epistola complicatur, inscibitur et obsignatur.
> Noctu prodiens utitur laterna vel face.[1]

Así, como si se tratara de una especie de espacio confidencial con un alto grado de complicación y apartamiento espiritual para utilizarlo, y dentro del cual al individuo le acontecían una serie de revelaciones intelectuales que le posibilitaban amplificar su conciencia, el museo es presentado en esta descripción como un lugar misterioso y reservado a los individuos egregios, es decir, para aquellos que han demostrado en sus *scholae* poseer una inteligencia superior al resto de estudiantes, que debía ser recompensada con la diferenciación sobre el rebaño, el silencio de la muchedumbre y la luz individual de la inteligencia.

---

[1] Iohannes Amos Comenius, *Orbis sensualium pictus* (Barcelona: Libros del zorro rojo, 2019), 215. La traducción en español que realizo del texto latino de Comenio sigue parcialmente a la ofrecida en la edición señalada en esta misma nota uno, pero con adecuaciones a algunos sustantivos, conjugaciones o enunciados elegidos en la traducción de Esperança Borrel Vidal que fueron omitidos y es la siguiente:

> El museo es un lugar donde el estudioso, apartado de los hombres, se sienta solo entregado a las investigaciones, mientras lee los libros abiertos que pone frente a sí sobre un atril, y de aquellos transcribe las mejores cosas en su cuaderno, o hace anotaciones en aquellos, o un señalamiento al margen con un asterisco.
> Cuando trabaja arduamente hasta el anochecer, eleva una vela en un candelabro, que es extinta con unas tijeras; delante de esta coloca un pedazo de tela verde que hace sombra, para que no lastime la agudeza de los ojos; los estudiosos más opulentos hacen uso de un ciro, pues la vela hecha de grasa apesta y humea.
> La epístola es doblada, grabada y sellada.
> El estudioso que sale del museo por la noche hace uso de una linterna o una antorcha.

Al museo no accedían en sentido estricto lo que hoy conocemos como investigadores o académicos, sino los *studiosi secreti* que menciona Comenio; personas entregadas al conocimiento que buscaban apartarse de la rusticidad cultural y los oficios heredados por sus familias, mediante el ejercicio de su razón y la exhibición de su intelecto que apuntaba hacia la pertenencia a otra clase de hombres alejados del vulgo y los trabajos manuales.

Al respecto, no es coincidencia que dentro de la secuencia de capítulos descriptivos que conforman el *Orbis* del siglo XVII, Comenio haga aparecer al *museum* como posterior a la *schola*, al lugar de selección y distinción de jóvenes talentos dentro del cual el *praeceptor* (o seleccionador) elaboraba una serie de ejercicios grupales para poner a prueba las distintas aptitudes de los *discipuli,* con los cuales lograba diferenciarlos de acuerdo a sus habilidades, obteniendo así distintas clases de hombres más propensos a, o más alejados de la virtud, pues en sus palabras: una "schola est oficina, in qua novelli animi ad virtutem formantur, et distinguitur in classes"[2].

Ahora bien, la palabra *classes* elegida en esta descripción no es fortuita, pues se trata del plural nominativo del sustantivo de tercera declinación *classis*, palabra latina cuyo origen es el ámbito militar romano, y que en época del imperio designaba a una flota naval encargada de defender una porción de territorio específica que contribuyera a la solidez del orden político. Para cada *classis* era asignado, al igual que en las scholae del siglo XVII, un *praeceptor classis*, un dirigente de la flota, usualmente de origen noble quien era el

---

[2] Comenius, *Orbis sensualium pictus*, 213. La traducción propuesta de la oración en latín sigue de nueva cuenta de manera parcial y con adecuaciones algunos sustantivos, conjugaciones o enunciados elegidos en la versión de Esperança Borrel Vidal que fueron omitidos, y es la siguiente:

> La escuela es un taller en el que las jóvenes conciencias son formadas para la virtud y que es diferenciado en clases.

encargado de garantizar que el dominio y los trabajos ejercidos en una porción de territorio no cayeran en manos ajenas a las romanas.

En este sentido, una *classis* podemos definirla como un conjunto de militares que protegían a un campo de trabajo concreto de toda posible modificación en su mando, así como de la interferencia de terceros o bárbaros, pues tal y como señala Flavio Vegecio Renato, tratadista militar del siglo IV, las classes eran un conjunto de flotas provistas de soldados, principalmente *equites* y *pedites,* quienes a bordo de veleros y cruceros mantenían en constante vigilancia las costas de los territorios pertenecientes al imperio (o en proceso de conquista), y que además de patrullar a estos se encargaban de exterminar o capturar todo posible enemigo que intentara despojar a los romanos de sus dominios territoriales y recursos. En sus palabras, señala que: "classis item duo genera sunt: unum liburnarum, aliud lusoriarum. Equitibus campi, classibus maria vel flumina, peditibus colles, urbes, plana et abrupta servantur"[3].

Así pues, la classis surgió dentro del ámbito militar romano para hablar de un instrumento de expansión y control imperial con el cual pudiera ser garantizada la unidad del orden político y, a pesar de la distancia temporal de trece siglos, las classes en las *scholae* del s. XVII consideraban aún al momento de la escritura de Comenio el imperativo militar de seleccionar y formar a los miembros más adecuados para la defensa y expansión territorial de cada oficio descrita en el *Orbis*, entre los cuales los *studiosi secreti* o soldados del espíritu, se destacaban del

[3] Flavius Vegetius Renatus, *Epitoma rei militaris* (Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1997), 68. La traducción de las palabras de Vegetius aquí expuesta sigue de manera parcial y con adecuaciones algunos sustantivos, conjugaciones o enunciados de la edición alemana de Friedhelm Müller y es la siguiente:

> De igual manera hay dos tipos de flota, una con galeros rápidos y otra con cruceros. Para los jinetes las llanuras están asignadas, para las flotas los mares y ríos, y para los soldados a pie las montañas, ciudades, terrenos llanos y espacios accidentados.

resto de trabajos como peluqueros, alfareros o carpinteros, a quienes nuestro autor describió como personas apartadas de los hombres que en su soledad y con la mera ayuda de su destreza intelectual, se entregaban a tiempo completo al conocimiento y expansión de la cultura y sus diversas disciplinas de estudio.

Sin embargo, cabe señalar que aunque el *Orbis* de Comenio no es una apología de las estrategias militares romanas aplicadas a la educación moderna, resulta interesante observar la herencia y adaptación de la cultura latina a través de los siglos en Europa para detectar que, más que una promoción de esta en su vertiente bélica, el pedagogo moravo expuso un diagnóstico sobre el estado de la educación en su tiempo y los procesos de selección y formación de eruditos, así como de sus hábitos intelectuales más comunes que consciente e inconscientemente fueron estructurados por una tradición latina que persistió hasta el momento de la redacción de su libro en 1650 y su posterior publicación ocho años después.

Como señalan Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, Comenio no pensaba que la educación del siglo XVII debiera ser agotada ni en el encasillamiento social ni en un amaestramiento militar, pues su proyecto pedagógico buscaba más bien:

> Promover el desarrollo armonioso del hombre microcosmos familiarizándolo suficientemente con el cosmos [para] dar orientaciones generales a fin de que nadie, mientras esté en el mundo, encuentre cosas tan desconocidas que no pueda modestamente expresar un juicio acerca de ellas y utilizarlas para un cierto fin sin caer en dañosos errores.[4]

De este modo, fomentar la apropiación del mundo y el conocimiento de sus elementos constitutivos para encontrar el lugar de cada quien en él,

[4] Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía* (México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica, 1987), 305.

era, *grosso modo,* el fin de la educación para Comenio. Y es por esta razón que nuestro pedagogo insistió tanto en la tarea descriptiva del mundo para la educación expuesta en el *Orbis*, pues resulta imposible intervenir y cambiar cualquier estado de cosas y unidad constitutiva de fenómenos si ignoramos cuáles son los elementos que la conforman y qué fines son los que persiguen. De este modo, al escribir los capítulos XCVII y XCVIII de su libro dedicados a la *schola* y al *museum*, no considero que Comenio pensara en ofrecer a sus lectores una imagen estática de una educación con herencia cultural militar romana que es y siempre será, sino la descripción de un estado de cosas que conformaba en el siglo XVII al mundo circundante (orbis), y que impactaba en las actividades pedagógicas que necesitaban ser conocidas por estudiantes y docentes para prepararse lo mejor posible a actuar en ellas.

En suma, el museo descrito en el *Orbis* era el dominio territorial de los eruditos que, como vimos con anterioridad, eran nombrados como los *studiosi secreti*. Ahora bien, para poder entender con un poco más de claridad la relación del museo en la tradición latina con los procesos de codificación de la cultura y sus vestigios a partir de las prácticas militares que dieron como resultado un acceso directo y privilegiado a fuentes de conocimiento para uso exclusivo de la formación de una minoría intelectual, retrocedamos ahora en un breve recorrido a los días del imperio.

II.

En su libro *De vita Caesarum*, Cayo Suetonio Tranquilo, historiador romano del siglo I, menciona algunas de las prácticas de saqueo y coleccionismo realizadas dentro de múltiples incursiones militares para

hacerse con libros antiguos, obras de arte, objetos sacros y demás vestigios culturales, llevadas a cabo por los emperadores de Roma desde Julio César hasta Domiciano, con las que pudieron ser consolidadas incontables colecciones privadas, templos sagrados y bibliotecas con sus museos (tanto públicas como privadas), espacios todos que servían como símbolos de enaltecimiento y ostentación de la grandeza tanto del imperio como de sus dirigentes.

Dichos actos de saqueo formaban parte de los *spolia Romana*, es decir, de los botines de guerra o despojos que los dirigentes militares consideraban como su derecho tras haber realizado alguna conquista territorial con éxito, y que pasaban a ser una suerte de tesoros pertenecientes al lenguaje del poder político, con los que la identidad romana era forjada y exhibida al interior y exterior del imperio como reflejos del mundo conquistado. Como evidencia de lo anterior, en su capítulo dedicado a Tito Flavio Vespasiano, Suetonio nos menciona sobre estos spolia, que el vencedor de Judea con ellos:

> También realizó nuevos monumentos: el templo de la Paz junto al Foro, y el del Divino Claudio en el monte Celio, comenzado por Agripina, pero casi reducido a los cimientos por Nerón. También un anfiteatro en el centro de la ciudad, como, según sus noticias, había proyectado hacer Augusto.[5]

Así pues, con las palabras anteriores podemos identificar algunos de los monumentos más representativos del siglo I que fungieron como propaganda imperial al exterior del imperio, así como también como contenedores de los *spolia*: el *templum pacis*, el *templum Divi Claudii* y un *amphitheatrum.* Ahora bien, centrándonos en el templo de la paz que conmemoraba la derrota de Roma sobre Jerusalén en el año 73, cabe señalar que tras su construcción este lugar albergó y presumió

[5] Gayo Suetonio, *Vida de los Césares* (Madrid: Alianza Editorial, 2010), 525.

varios de los objetos sagrados del Templo de Jerusalén obtenidos tras el asedio de Judea, tales como el candelabro de oro con siete brazos, los rollos de la Torá, o incluso las trompetas de plata utilizadas en las ceremonias religiosas de los judíos, pues como relata el historiador Flavio Josefo que sucedió tras el acorralamiento de la urbe por parte de Vespasiano y su ejército:

> Uno de los soldados de caballería, de nombre Jesús, hijo de Zebedo, recibió de César garantías, bajo juramento, de que conservaría su vida a condición de que le diera alguno de los tesoros sagrados. Este individuo salió y desde el muro del Templo entregó dos candelabros iguales a los que había en el santuario, mesas, crateras y vasos, todos ellos completamente de oro macizo. También le ofreció los velos, las vestimentas de los sumos sacerdotes con sus gemas y muchos otros de los objetos que se utilizaban en el culto.[6]

De esta manera, los *spolia* que obtuvo Vespasiano cumplían distintas funciones políticas como símbolos de poder, pues por una parte 1)-fungían como testimonios ante los ojos del imperio de la solidez de su mando en una época en donde la unidad política al interior del gobierno era bastante endeble, así como 2)-medios de financiamiento de obras públicas de su gobierno y 3)-vestigios culturales que consolidaban una política de apropiación cultural iniciada por emperadores anteriores, en la que la identidad romana explotaba distintos elementos identitarios de etnias minoritarias y territorios denominados como bárbaros, con el fin de incluirlos dentro de la narrativa épica romana como obstáculos a vencer para consolidar su grandeza y estabilidad política.

Cabe señalar aquí que dicha práctica de apropiación cultural tenía para los romanos un fundamento mítico cuyo promotor no fue primeramente Vespasiano, sino un poeta por encargo reconocido hasta nuestros días por ser el autor de una de las obras maestras de la

[6] Flavio Josefo, *La guerra de los judíos* (Madrid: Editorial Gredos, 1999), 310-311.

cultura occidental: la *Eneida*. Del verso 717 al 720 de dicha obra, Publio Vergilio Marón, narra cómo, tras haber sido atacados los troyanos por los Dánaos y ser obligados a abandonar la ciudad, Aeneas ruega a su padre Anchisa tomar consigo los penates con el fin de protegerlos y llevarlos a un sitio seguro para reconstruir sus ritos y cultura. Dichos penates eran representaciones simbólicas de divinidades locales y prácticas sociales domésticas a las cuales los antiguos romanos rendían culto con el propósito de preservar las distintas relaciones sociales que estructuraban su cultura. Por lo anterior, Vergilio nos muestra la importancia de preservarlos debido a que su pérdida o mal uso significaría una situación nefasta para toda una cultura en la que se perderían los vínculos más sólidos que le otorgan identidad. El pasaje de este episodio, nos dice el poeta, es el siguiente:

> Tu, genitor, cape sacra manu patriosque Penates;
> Me, bello e tanto digressum et caede recenti,
> Attrectare nefas, donec me flumine vivo
> Abluero.[7]

Dentro de estos versos los penates que rescata Aeneas junto con su padre se presentan como los spolia representantes para la romanidad de un destino divino que debe ser preservado a toda costa, pues más que un trofeo de guerra, son símbolos que representan la pervivencia de toda una cultura que no debe ser extinta nunca, y que debe resistir

---

[7] Publius Vergelius Maro, *Aeneis* (México, Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006), 45. La traducción en español ofrecida del texto latino de Vergelius sigue parcialmente a la realizada en la edición señalada en esta misma nota, pero con adecuaciones a algunos sustantivos, conjugaciones o enunciados elegidos en la traducción de Rubén Bonifaz Nuño que fueron omitidos y es la siguiente:

> Tú, dador de vida, atrapa las cosas sagradas con la mano y a los patrios Penates;
> Que yo, saliente de tan magna guerra y masacre reciente no puedo manipularlos
> pues es nefasto hasta que llegue a limpiarme en un río vivo.

a todo intento de conquista del exterior, pues ningún otro grupo social, por más longevo o sofisticado técnicamente que sea en relación a Roma, puede llegar a superar el destino del imperio.

En consecuencia, la *Eneida* no es una simple narración sobre conflictos entre culturas antiguas, sino sobre todo un texto fundacional que nos permite visualizar la justificación intelectual de la supremacía de una cultura occidental por encima de otras. En este sentido, podemos percatarnos de que, por lo menos desde el siglo I antes de Cristo, el asunto de los *spolia* para los romanos no era un tema menor, sino una parte clave de su cultura, y que hoy en día nos permite comprender sus procesos de codificación social interna, así como los discursos que generaron hacia otras culturas con el fin de integrarlas en su epopeya. Ahora bien, un aspecto ampliamente conocido de la cultura romana durante el principado de César Augusto fue el patrocinio y mecenazgo del príncipe hacia los poetas, quienes como Virgilo tenían la labor explícita de consolidar la imagen del emperador haciendo uso de su inteligencia para entregar a los lectores la imagen de Roma como el pináculo de la cultura y el intelecto, y la de su líder como la condición de posibilidad de ello. Muestra de esta tarea asignada es, sin lugar a dudas, el viaje al inframundo en el poema de Maro en donde Aeneas visualiza y nos presenta a los futuros héroes de Roma incluyendo a Augusto, a quien se le describe como el hijo de un dios en clara referencia a la apoteosis de Julio César:

> Hic vir, hic est, tibi quem promitti saepius audis,
> Augustus Caesar, divi genus; aurea condet
> Saecula qui rursus Latio regnata per arva
> Saturno quondam; super et Garamantas et Indos
> Proferet imperium.[8]

[8] Vergelius, *Aeneis*, 140. La traducción en español que realizo del texto latino de Vergelius sigue parcialmente a la realizada en la edición señalada en esta misma nota, pero con

Y es que, retomando el concepto de classis visto hace poco con Comenio, los poetas del principado de Caesar Augustus formaban parte de la flota de funcionarios encargada de estudiar, dominar y defender el territorio de la cultura latina, ofreciendo todo tipo de producciones intelectuales que contribuyesen a la solidez y amplificación de Roma.

De este modo, a los poetas de la era augusta les eran otorgados todo tipo de patrocinios que iban desde el financiamiento de sus obras a través de sumas de dinero, hasta pagos en especie de diversos bienes como comidas, bibliotecas, viajes y, dependiendo de su importancia en el círculo del príncipe y su cercanía con el emperador, incluso hasta propiedades equipadas con todo tipo de recursos e infraestructura como museos, las cuales fungían como los centros de producción intelectual para los ideólogos del imperio. No es fortuito, en consecuencia, que se hable a menudo del principado augusto como la época de mayor florecimiento cultural para Roma, y que en diversas fuentes de época el mecenazgo del príncipe a los poetas se haga patente de forma tan reiterada, como sucede de nueva cuenta con Suetonio, quien menciona que el César:

> Favoreció de todas las maneras posibles a los ingenios de su época. Escuchó con benevolencia y paciencia las recitaciones, y no sólo de poemas y obras históricas, sino también de discursos y diálogos. Se molestaba si se escribía algo sobre él, a no ser que fuera serio y por parte de los autores de mayor prestigio, y daba instrucciones a los pretores para que no permitiesen que su nombre resultase manchado al aparecer en obras presentadas a certámenes públicos.[9]

---

adecuaciones a algunos sustantivos, conjugaciones o enunciados elegidos en la traducción de Rubén Bonifaz Nuño que fueron omitidos y es la siguiente:

> Este varón, aquí esta, para ti el que seguido escuchas es prometido,
> César Augusto, heredero de alguien divino; quien fundará de nuevo en Lacio los siglos de oro por los campos reinados en algún tiempo por Saturno; tanto encima de los garamantes como de los indos expandirá el imperio.

[9] Suetonio, *Vida de los Césares*, 215-216.

Si hasta aquí había alguna duda todavía sobre si el arte romano y sus instituciones culturales poseían algún vínculo con el poder político, llegados a este punto la ingenuidad ya no es admisible. Los intelectuales, las instituciones culturales, los objetos en ellas resguardados y su trabajo formaban parte un amplio programa de codificación social en el que el dominio de una cultura sobre otras, ofrecido bajo una imagen total y única que proyectaba a todo el orbe el poder de la unidad política del imperio, era la tarea clave a realizar y, en consecuencia, como si tratara de mausoleos de la cultura, los museos en la tradición latina clásica y otros monumentos propagandísticos en la era augusta eran concebidos como espacios en los que los que los restos de diferentes sociedades eran albergados para preservar su memoria y conmemorar los hechos que enaltecían o deshonraban su existencia.

III. A manera de conclusión.

Detrás de la aparente imagen neutra del museo como un espacio consagrado al saber en el *Orbis* de Comenio, yace la historia de una pedagogía del poder y una tradición de conquista intelectual que adoptó y promovió entre sus miembros la estetización del despojo. La tradición latina clásica y su herencia en la modernidad, nos permiten observar la evolución del museo europeo como un dispositivo de poder que consolidó un modelo elitista conformado por *classes* que sacralizaban la apropiación cultural.

En tanto mausoleo de conquistas, el museo para la tradición latina devino a lo largo de los siglos un espacio ambiguo donde los objetos depositados poseían una suerte de presencia liminar entre la muerte de sus significados y usos primigenios, y la pervivencia de

nuevas relaciones adjudicadas por los eruditos que daban cuenta de los vínculos de estos con su época y su cultura. Desde los poetas de la era augusta hasta los *studiosi secreti* del siglo XVII, la memoria de los sujetos y objetos depositados en los museos se redujo a una reliquia académica al servicio de una élite política interesada en escapar al olvido del tiempo. Pensar en la persistencia de su legado y los cimientos excluyentes que sostienen los muros conceptuales de los museos es la tarea de una historia crítica de estos hacia la cual invitamos con estas breves reflexiones al lector.

Referencias

Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi, *Historia de la* pedagogía. México, Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica, 1987.

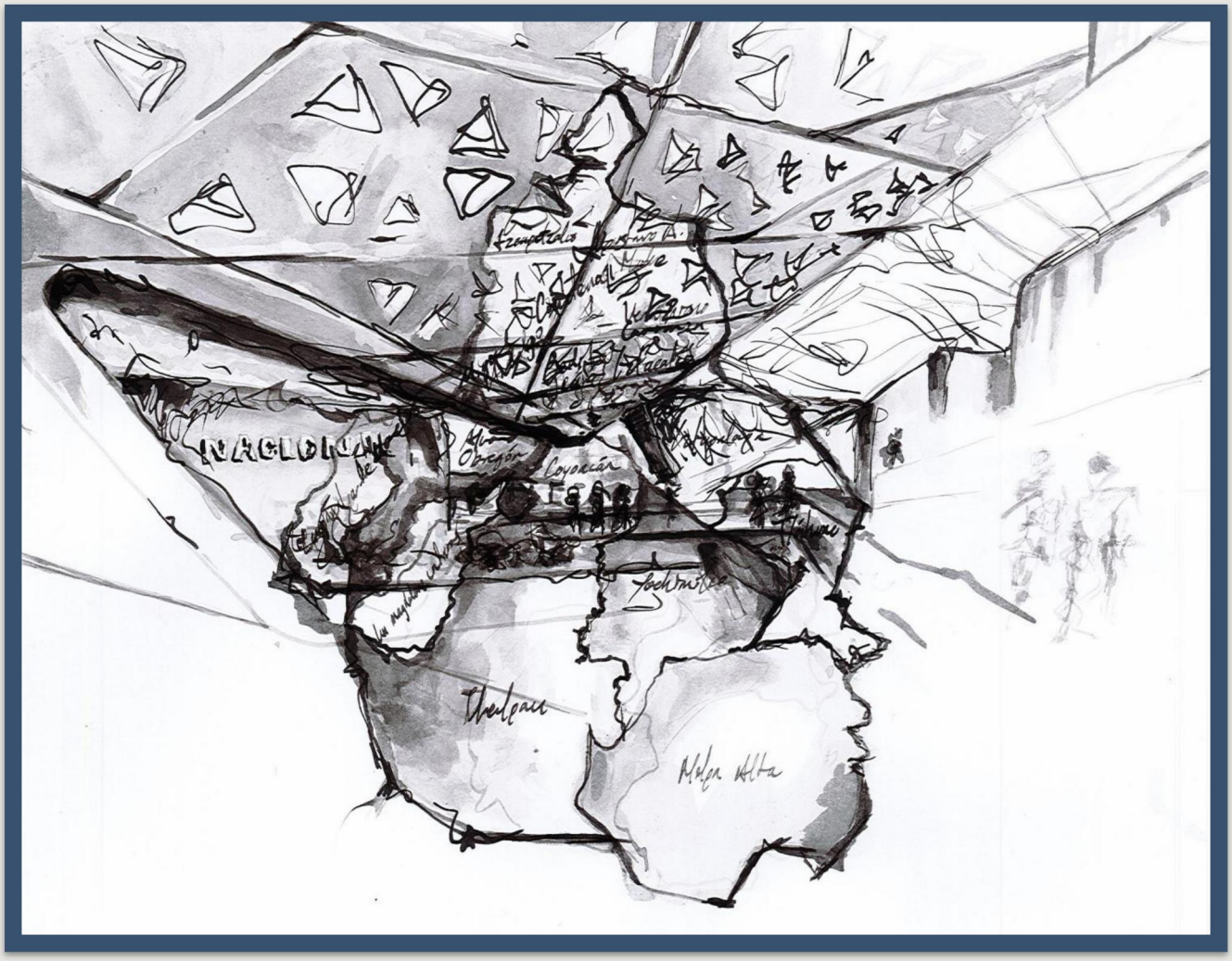
Comenius, Iohannes Amos, *Orbis sensualium pictus*. Barcelona: Libros del zorro rojo, 2017.

Josefo, Flavio, *La guerra de los judíos.* Madrid: Editorial Gredos, 1999.

Suetonio, Gayo, *Vida de los Césares.* Madrid: Alianza Editorial, 2010.

Vegetius Renatus, Flavius, *Epitoma rei militaris*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1997.

Vergelius Maro, Publus, *Aeneis.* México, Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.



Cine para todos: la falsa promesa de la democratización de la cultura

-¿Dónde estamos?

-En la Ciudad de México.

-*Güeros*, Alonso Ruizpalacios.

Por Arantza Minami Garduño Acevedo

Pocos recuerdos tengo de niña, pero algunos de los más importantes son en una sala de cine: *El Rey León*, *Pocahontas*, *Anastasia*, *Mulán*; en ese orden. Luego, cuando adolescente, llegó a mis manos un DVD de *Perros de Reserva* y una edición especial de *El Padrino*; no lo tenía claro entonces, pero lo tengo seguro hoy: ese momento cambió mi vida. Descubrí que el arte no sólo habitaba en lienzos con óleos y trozos de papel con carboncillo; había un movimiento en la pantalla que tenía frente a mí que era capaz de esculpir el tiempo.[1] A partir de ahí, hice lo que cualquier mujer joven y sensata haría: consumí por todos los medios posibles las películas "de arte" que se atravesaran en mi camino. En ese mismo andar, encontré un espacio en el que el cine no sólo era un producto en la vasta cadena de establecimientos dentro de una plaza, sino que era el hogar de directores y cintas que ofrecían a quien estuviera dispuesto imágenes cinematográficas para conmover y emocionar: la Cineteca Nacional.

De ahí en más, mi relación con la Cineteca ha sido casi siempre fructífera. Luego de su remodelación en 2012, me convertí en asidua usuaria y entre ambas existía una cordial relación. Ciertamente, esta relación se ha vuelto complicada ahora, derivado de las preocupaciones y preguntas que serán el eje del presente ensayo.

Tras la negligente caída de un tren de la línea 12 del Sistema de Transporte Colectivo Metro en Ciudad de México, mi experiencia en la

[1] Hago referencia al título del libro de Andrei Tarkovski, *Esculpir el tiempo*.

Cineteca se vio fuertemente afectada. Los recorridos para visitarla tras el fatal incidente se duplicaron (como los traslados de miles de trabajadores que utilizaban esa línea). Fue entonces cuando la pregunta sobre la centralización de los espacios culturales comenzó a danzar por mi cabeza. La accesibilidad se volvió la pregunta inicial.

Ahora bien, si lo que se pretende abordar en esta serie de ensayos son las diversas formas de relación con el museo, ¿por qué tomo el atrevimiento de hablar sobre cine? Para entender esto, habría entonces que desentrañar la noción misma de museo y luego relacionarla con la idea del cineteca, para entonces plantear los procesos de centralización de los espacios culturales en una ciudad capital como esta.

Entonces, ¿qué es un museo? Antes de aventurarse a describir sus características, habría que acotar que, como cualquier noción cultural del mundo, esta se adapta a la sociedad de la que emerja, por lo tanto, sabemos que lo que era un museo antes no se corresponde con lo que es un museo hoy y es esa adaptabilidad la que nos permite hablar de espacios de exhibición abiertos frente a la caja cerrada que a veces se piensa como “museo”.

Siguiendo lo que escribe Francisca Hernández en su artículo “Evolución del concepto de museo”, este surge relacionado a la idea del coleccionismo, muy propia del siglo XVIII, y que se corresponde con el periodo en que se consolidan las monarquías absolutas. Los museos entonces aparecen como lugares para resguardar objetos y, posteriormente, se pasa de un coleccionismo privado a uno público, esto impulsado por los valores de la Revolución Francesa. Así, el museo se concibe como un lugar en que el público puede admirar “al arte”, pero que aún carece de una disposición museográfica clara; este espacio sirve al mismo tiempo para crear valores de identidad nacional.

En estas coordenadas espacio-temporales es claro que el museo establece que la relación de valor está puesta en el objeto más allá de su contexto matérico o cultural, además de que su fin no es la investigación ni la construcción del conocimiento, sino el resguardo y la clasificación de objetos valiosos para discriminarlos de los que no lo son.

Al partir de esta idea de museo puede observarse que, aunque heredado como un valor revolucionario, la accesibilidad para el público de estos recintos podría ya empezar a cuestionarse, pues cabría preguntarse quiénes se verían interesados por estos objetos que seleccionaba la clase hegemónica dominante. Esto también habría que determinarlo tomando en cuenta la aparición de las academias de bellas artes y las corrientes artísticas derivadas del momento sociocultural y político. Tomando todo esto en cuenta puede decirse que la idea de accesibilidad es relativa.

Ahora bien, el concepto de museo fue cambiando y adaptándose a las nuevas técnicas, corrientes, espacios y por supuesto, también se adaptó a un sistema económico cada vez más mercantilista y globalizado. Para 1974, el Comité Internacional de Museos (ICOM) ya hablaba del museo como una: "institución permanente, sin fines lucrativos, al servicio de la sociedad que adquiere, conserva, comunica y presenta con fines de estudio, educación y deleite testimonios materiales del hombre y su medio",[2] y poco a poco este sentido fue abriéndose para entenderlo también como un servicio de carácter público.

En añadidura a esta definición, el ICOM establece que a estos espacios definidos como "museos" puede sumárseles: "a) Los institutos de conservación y galerías de exposición dependientes de archivos y

[2] Francisca Hernández Hernández, "Evolución del concepto de museo", Revista general de información y documentación 2, no. 1 (1992): 88.

bibliotecas",[3] entre otros lugares como parques, zonas arqueológicas, jardines o zoológicos. Como se observa y derivado de la apertura del significado de museo, la lista de recintos culturales que se adaptan o que coinciden en premisas se antoja larga y diversa. Es aquí donde puede establecerse un vínculo con los objetivos y misión de un espacio de exhibición cultural como una cineteca.

De manera que, una cineteca constituye un archivo de cine equivalente a una biblioteca, con lineamientos y reglas específicas para tratar con materiales relacionados al cine, que no sólo se limitan a películas (físicas y digitales), sino que incluyen fotografías, carteles, libros, revistas, documentos y memorabilia derivada de la cultura cinematográfica. Las películas de estos archivos se seleccionan con base en criterios integrados al sistema político de cada región en la que se encuentren, pero con la premisa similar de encontrar filmes que, a medida que se producen, deben integrarse al acervo, así como películas importantes para la historia nacional de cada país, además de la selección de obras extranjeras. Entonces, se entiende que la misión de todo archivo fílmico –que generalmente se resguarda en una cineteca– es conservar, preservar y resguardar la memoria cinematográfica de una región, al mismo tiempo que su objetivo es promover la cultura fílmica; para esto, sus espacios deben ser accesibles para todas y todos.

En México, este tipo de institución corresponde a la Cineteca Nacional, con sus ahora tres sedes (dos y media si se toma en cuenta que la sede de Chapultepec no representa ni el 70% de avance en su construcción al momento de escribir este ensayo). El caso de esta institución es bastante sintomático y ejemplifica la idea de que toda accesibilidad es relativa, pues si bien la diferencia sustancial entre cualquier cine comercial y una cineteca, —que no sólo se dedica la

[3] Francisca, Hernández Hernández. "Evolución del concepto de museo", 88.

exhibición, sino al resguardo y al fomento de la cultura cinematográfica nacional— debería garantizar la democratización del cine puesto que el acceso al patrimonio cultural es un derecho humano, esto no siempre sucede así.

En 2024, la Cineteca Nacional cumplió 50 años de existencia y durante ese periodo se ha enfrentado con diversos retos, entre los que destacan el incendio sucedido el 24 de marzo de 1982 que acabó con gran parte del acervo, y el consecuente cambio de sede, además de los distintos periodos presidenciales y las políticas cinematográficas derivadas que muchas veces incrementaron su vulnerabilidad como espacio público y cultural. A estos desafíos se puede agregar la remodelación de la sede de Xoco y la añadidura de dos recintos más, la Cineteca de las Artes y la mencionada Cineteca Chapultepec.

La remodelación de la sede principal en Xoco se llevó a cabo en 2011 y culminó en 2012; esta agregó 6 salas más a las ya existentes, un foro al aire libre, una bóveda de 700 m2 para albergar más de 50 mil películas y un laboratorio de restauración digital, además de la renovación de todo el mobiliario. En el proyecto también se integró la construcción de una galería de exposición y la de una videoteca digital (creada con el acervo de Carlos Monsiváis). Además de estos nuevos espacios dedicados a la exhibición y preservación, se contempló la instalación de restaurantes, cafeterías y tiendas.

Todo ello significó un cambió en la perspectiva que el público tenía sobre la Cineteca, convirtiéndose, paulatinamente, en un espacio más atractivo para un público que no solía visitar el recinto. La accesibilidad parecía abrirse, aún más cuando se anunció que, como parte de un programa que reintegraba un espacio privado al uso público, se comenzó con la remodelación y adaptación del extinto Cinemex ubicado en el Centro Nacional de las Artes para convertirlo en

la nueva Cineteca de las Artes. Posteriormente, y similar a un fenómeno de franquicia, se anunció que se construiría otra sede de Cineteca Nacional: la Cineteca Chapultepec.

Ahora bien, lo que se planificó como una apropiación y mejoramiento del espacio privado en el proyecto de Cineteca de las Artes, resultó en una fachada que —más o menos— sostiene lo que desde un principio limitaba las posibilidades de una sala de cine ubicada en ese espacio. Primero, el mejoramiento de las salas de exhibición se limitó a repintar y cambiar alguno que otro elemento (de hecho, en algunas salas se olvidó integrar el sistema para apagar la luz desde cabina, por lo que pueden verse apagadores en la pared de la sala misma, al alcance de cualquier usuario). Este mejoramiento tampoco sucedió en la disposición de las pantallas ni los asientos, pues además de ser de piel o piel sintética (estos producen ruido, además de sudoración en épocas de calor), no se contempló cambiar su enfilamiento al tipo estadio en el que las butacas se encuentran escalonadas, permitiendo que cualquier fila pueda observar la pantalla sin obstáculos, lo que a su vez significa una pantalla a la altura de los ojos haciendo el visionado mucho más cómodo para los usuarios. Las salas "nuevas" en realidad no mostraron ninguna mejora para los usuarios.

Además de esos errores que deberían haberse corregido, la accesibilidad al CENART y específicamente al espacio de exhibición cinematográfica siempre ha sido complicado, sobre todo para quienes utilizan transporte público, ya sea por comodidad o por falta de automóvil propio. La estación de metro más cercana se encuentra a 20 minutos caminando, lo que para personas con movilidad restringida podría significar un obstáculo, a esto habría que añadirse que, como el CENART es también un espacio escolar, a veces se restringe el acceso a

él, por lo que los recorridos pueden volverse más peligrosos ya que las calles aledañas se han reportado como inseguras. En ese mismo sentido y luego de que se anunciara con "bombo y platillo" la inauguración de esta nueva sede con la frase casi publicitaria de "cine para todos", se comenzó a cuestionar a qué "todos" se referían los directivos. Lo cierto es que, una nueva sede de Cineteca que se encontraba a 10 minutos de la precedente y que permanecía en la misma alcaldía y zona de la ciudad no hizo más que evidenciar que la oferta cultural sigue sujeta a parámetros elitistas y centralizados. Además de esto, habría que recalcar que, aunque esté presente en su nomenclatura, la Cineteca de las Artes no resguarda material cinematográfico, sino que se limita a exhibirlo, por lo que su denominación es poco precisa.

De la misma forma, podría cuestionar la aparente accesibilidad que Cineteca Chapultepec tiene o tendrá. Esta sede proyecta espacios como restaurantes, cafeterías, dulcerías, una galería, un foro al aire libre, una librería, un centro de documentación, además de ocho salas con una distribución de butacas mucho más cómoda, y de las cuales dos de ellas contarán con sonido *Dolby Atmos* lo que, efectivamente, permitirá una experiencia cinematográfica mucho más rica (tuve oportunidad de probar una de estas salas y sí, la mejora es evidente). A pesar de que esta sede se encuentra fuera de la habitual zona de centralización cultural, llegar al recinto no es nada fácil, pues técnicamente y —hasta el momento— sólo se puede acceder en vehículos privados (automóvil propio o taxi), o en la única opción de transporte público disponible: cablebús. En la primera alternativa, la ruta no es clara, pues hay que pasar y esquivar la zona militar aledaña; por cablebús, se debe esperar turno para abordarlo, lo que en horas pico es imposible (incluso el personal que labora en Cineteca debe

portar su uniforme para que tenga prioridad para subir). Aunque esta sede busca consolidarse como un espacio que privilegie a las familias, a niñas y niños, y a públicos jóvenes, la asistencia que reporte una vez que esté en funcionamiento al 100% dependerá de si se solventan problemas como rutas de transporte e incluso si se pone atención a la programación, que a veces parece más sujeta a caprichos personales —como la insistencia por películas provenientes de ciertas regiones geográficas o la discriminación del trabajo de ciertos directores (el ejemplo de Luis Estrada)— que a líneas de interés integrales y diversas. Aunque actualmente, y con la nueva dirección de Marina Stavenhagen Vargas, la Cineteca busca dar espacio a creadoras, creadores y públicos sistemáticamente oprimidos como mujeres, comunidades indígenas, además de niñas y niños (al menos en discurso), la programación sigue sujeta a cuestiones de derechos de películas y a los directivos del área correspondiente.

Ahora bien, la sede (casi) original de Cineteca Nacional presenta también problemas de accesibilidad, pues aunque existe una estación de metro cercana, la gente que visita desde el oriente o norte de la ciudad, además de los potenciales usuarios del Estado de México, reportan viajes de hasta 2 horas para llegar a la sede en Xoco; esto, aunado a horarios a veces poco convenientes, limita el acceso a todas y todos. Y es que, aunque se busque expandir el alcance de Cineteca con nuevas sedes e incluso un programa de exhibición alternativa en otros estados, los espacios no sólo de exhibición sino de investigación y difusión, así como muchos de los eventos gratuitos, se escapan de la posibilidad de muchos de los virtuales asistentes, pues la centralización de los espacios culturales es un problema que se sostiene del sistema económico que crea y fomenta ciudadanos de primera y de segunda clase; para estos últimos, el derecho a la cultura es casi nulo.

Así, en su artículo "Cines y ciudad: inclusión, segregación y fragmentación urbana", Ana Rosas Mantecón y Cuauhtémoc Ochoa exponen cómo a la entrada del Tratado de Libre Comercio de América del Norte, el cine comienza a entenderse y a tratarse como a una mercancía, dejando de lado su potencial como objeto artístico y patrimonio cultural, por lo que en nuestro país los cines sufren una transformación, así como las políticas de distribución, exhibición y comercialización. Para estos autores, dichos cambios se relacionan con la accesibilidad, la diversidad y la posibilidad de interacción de los diferentes sectores sociales, lo que favorece, o no, al tejido social.[4]

Con el mencionado TLCAN, el precio del boleto de cine se liberó, lo que propició la inversión nacional y extranjera en sectores culturales y de entretenimiento, esto, por supuesto, con el consecuente abandono del Estado; el cine así se convirtió en un negocio privado. Aquí, cabe señalar que, como bien lo mencionan Rosas y Ochoa:

> Si bien las salas de cine no son espacios públicos –jurídicamente son espacios que pertenecen a un sujeto individual o colectivo (privado, estatal, universitario, etc.) y a los cuales se accede previo pago–, podemos reconocerlos como lugares con un carácter público variable. Estos lugares públicos han cumplido en la historia de la ciudad una función similar a la de los espacios públicos en estricto sentido, cuyo apogeo puede asociarse a una urbanidad moderna que alentaba la existencia de sitios que pudieran ser compartidos por sus miembros para poder concretar la ideología comunitaria de los Estados nación.[5]

Esto es importante ya que, aunque tratamos de establecer una relación entre los espacios públicos de exhibición y conservación de material cinematográficos, entendidos bajo el concepto de museo, las

---

[4] Ana Rosas Mantecón y Cuauhtémoc Ochoa, "Cines y ciudad: inclusión, segregación y fragmentación urbana", en *Espacios públicos y prácticas metropolitanas*, coordinado por Ana María, 207-252. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Conacyt, 2007.

[5] Ana Rosas Mantecón y Cuauhtémoc Ochoa, "Cines y ciudad: inclusión, segregación y fragmentación urbana", 208.

cambiantes formas de exhibición cinematográficas han permeado en el consumo de los usuarios y en sus dinámicas frente al cine y a las películas, lo que se refleja en las decisiones comerciales y de programación de espacios como la Cineteca.

Así pues, las directrices establecidas a partir del TLCAN modificaron las zonas de exhibición, pues los cines locales de cada comunidad se vieron devorados poco a poco por el duopolio de los cines en México: Cinemex (que compró los extintos Cinemark y los casi independientes Cinemas Lumiere) y Cinépolis. Rosas y Ochoa establecen que estos espacios autónomos se encontraban en zonas conflictivas o periféricas, por lo que los cines fueron reduciendo su presencia a zonas centralizadas o que concentraban a la clase con poder económico (zonas al sur de la ciudad como Coyoacán o Benito Juárez, etc.). Además de ello, habría que señalar la creciente y voraz construcción de plazas comerciales, lo que además de modificar las dinámicas sociales del espacio, la recreación y el entretenimiento, ayudó a consolidar la idea del cine como objeto comercial e industrial y no como obra artística ni como patrimonio cultural.

Lo cierto es que, aunque el panorama de los complejos cinematográficos parece mejorar puesto que cada vez se encuentran más plazas en zonas periféricas y por tanto más cines dentro de ellas, esto no hace otra cosa sino participar del simulacro del que las zonas marginadas son víctimas, presentando estos centros comerciales como signos de progreso y no como muestra del acaparamiento inmobiliario y como los palacios de consumismo y endeudamiento que son. Cabe señalar que, además, en los cines de zonas "populares" o ubicados en zonas conflictivas o relacionadas a clases sociales bajas, la selección de películas exhibidas es bastante cuestionable, además de que se ofrecen siempre las versiones dobladas y no con los idiomas originales, lo que

podría sostener un sesgo elitista. Las "casas de arte" de cines comerciales jamás se encuentran en zonas populares, por lo que, si no se tiene acceso a recintos como la Cineteca, la oferta cinematográfica se ciñe a la disponibilidad que arroja el duopolio de exhibición, cuyos lineamientos de programación siempre estarán sujetos a relaciones comerciales y no artísticas. Las exhibidoras, por su parte, defienden estas prácticas argumentando una ley de oferta y demanda que no pone a dichas zonas como sus principales consumidores. Aunque a nivel económico este argumento pueda ser válido, ello no quiere decir que estas leyes mercantiles sean naturales e inamovibles, pues dichas dinámicas de consumo (quién y dónde consume) están determinadas por el mismo mercado; es decir, son dinámicas manipuladoras y alienantes (y fácilmente adaptables), que sostienen la marginalidad de los espacios. Que el capitalismo fomente estas brechas no debería considerarse como un acto natural ni deseable.

Rosas y Ochoa están conscientes de que esta reorganización espacial derivada de los complejos cinematográficos duopólicos, además de la viralización de plazas comerciales, encuentra un punto convergente con la concentración de recintos culturales al sur de la ciudad —lo que ya evidenciamos con la presencia de dos cinetecas a 10 minutos de distancia una de otra—. Esto no representa una excepción que sólo corresponda al cine, pues la misma segregación sucede con otro tipo de espacios culturales, como los museos, cuya mayor concentración se encuentra en el centro y al sur-centro de la ciudad.

Así, puede evidenciarse que el acceso a la cultura y a las artes es uno de los derechos que se niega sistemáticamente a la zona oriente, norte y poniente de la ciudad, además de algunas partes al sur como Xochimilco, Tláhuac o Milpa Alta, en la que sus habitantes deben trasladarse más de una hora para acceder a estos espacios, o que

deben conformarse con los pocos lugares de resistencia que se encuentran en sus zonas locales, como los Faros (Fábrica de Artes y Oficios), que ofrecen exhibiciones gratuitas de cine.[6] A pesar de los esfuerzos (o no) que un espacio como Cineteca Nacional puede hacer frente a estas problemáticas, las políticas públicas o los programas culturales se quedan cortos ante un problema multifactorial que encuentra muchos puntos de tensión con el interés de particulares y de un Estado burgués que privilegia las dinámicas de consumo capitalista que ven al cine únicamente como una mercancía que debe entregar ganancias, desponjándolo de su carácter artístico. Derivado de una utilización del espacio que responde a intereses comerciales particulares y de una clase social hegemónica dominante, los espacios culturales están secuestrados por el Estado y por el capital, que privilegian a los individuos de primera clase a quienes se les garantiza el derecho al tiempo libre, al ocio y al acceso a la cultura y las artes.

La Cineteca Nacional sí, responde a premisas culturales no lucrativas como un museo lo hace, pues incluso cuenta con un espacio de exhibición y un foro al aire libre que a veces es gratuito y que ha demostrado el poder de convocatoria que tiene (por ejemplo, con la exhibición del concierto de Juan Gabriel en Bellas Artes), además de contar con eventos gratuitos, sin embargo, es partícipe de los sesgos elitistas que el cine no industrial remarca y fomenta, ya sea de forma consciente o no. Esto se relaciona directamente con las decisiones de programación y con el destino del presupuesto que ingresa a la institución, pues como ente gubernamental no está exento de prácticas corruptas, nepotismos, amiguismos, compadrazgos y solapamiento de conductas inadecuadas e incluso delictivas de sus trabajadores y

[6] Los Faros surgen como una forma de garantizar los derechos culturales de los ciudadanos. La oferta cultural es gratuita y pretende ser descentralizada. Puede consultarse la red completa en: https://culturacomunitaria.cdmx.gob.mx/red-de-faros

directivos. Ejemplo de ello es el periodo en el que Alejandro Pelayo se desempeñó como director de Cineteca Nacional, en el que a pesar de los casos de acoso sexual reportados por parte de profesores a alumnas de los cursos impartidos y a trabajadoras de las sedes, estos no fueron removidos de sus cargos.

En resumen, los espacios destinados a la cultura cinematográfica en nuestro país son pocos y están centralizados, no sólo a nivel de ciudad sino a nivel nacional, pues el recinto que alberga el archivo cinematográfico del país se encuentra en la capital de México, lo que demuestra que la problemática de la distribución, exhibición y preservación del material fílmico no es sólo un problema local sino que se extiende a otros estados, de la misma forma que las exhibiciones de arte importantes sólo se presentan en Ciudad de México y muy esporádicamente en otros museos del país.

La centralización de la cultura, de las artes y específicamente del cine, demuestran que la accesibilidad es una ilusión que permite descansar las conciencias de algunos directivos y de otros entes políticos, pero que mantiene al margen a los mismos sectores desfavorecidos de siempre, haciendo que la brecha cultural se sostenga. Aunque es cierto que las formas de consumo de cine han cambiado derivado de servicios como el *streaming* y de las posibilidades de la piratería, es innegable que la progresiva conversión del cine como objeto de lujo incide en las decisiones culturales de la gente; para prueba de ello, habría que mirar la concurrencia a los cines cuando el precio de sus boletos se encuentra en promoción o incluso es gratuito, como en eventos que suceden en la Cineteca con proyecciones sin costo alguno.

Es importante también, observar cómo las dinámicas de consumo establecidas a partir del TLCAN siguen impactando en la forma de

exhibir y consumir cine en los espacios comerciales, sobre todo en el caso del cine mexicano que, contrariamente a lo que se cree, sí produce cintas más allá de las comedias románticas con actores de televisión que suelen dominar las pocas salas dedicadas a las películas mexicanas, sólo que la mayoría de estas alternativas no llega a los espacios de exhibición comerciales, por lo que la captación de públicos es mínima; esto claramente afecta la (nula) industria del cine mexicano, pero también abona a la idea social de que el cine nacional es deficiente y que no hay películas que tengan un potencial artístico. Los cines comerciales y sus prácticas de distribución, exhibición y comercialización sostienen uno de los problemas sustanciales del cine actualmente: entenderlo como mera mercancía y no como objeto cultural.

Por otro lado y a manera de conclusión, se puede afirmar que la brecha que el Estado burgués construye en la que clasifica a los ciudadanos como de primera o segunda clase, permitiendo o restringiendo el acceso a sus derechos humanos, es altamente perniciosa, no sólo para la industria cultural, sino para la sociedad misma, pues el arte es lo que nos dota de humanidad, lo que nos permite encontrarnos en el Otro y así poder accionar con la consciencia de un bienestar común, en el cual, efectivamente, exista cine y cultura para todas y todos.

Referencias:

Bloch, Catherine, y Jorge Carlos Sánchez, coords. 50 años de la Cineteca Nacional 1974-2024. México, 2024.

Hernández Hernández, Francisca. "Evolución del concepto de museo." Revista General de Información y Documentación 2, no. 1 (1992): 85–97.

Instituto Mexicano de Cinematografía. Anuario estadístico de cine mexicano 2024. Ciudad de México: Secretaría de Cultura / Instituto Mexicano de Cinematografía, 2024.

Rosas Mantecón, Ana, y Cuauhtémoc Ochoa. "Cines y ciudad: Inclusión, segregación y fragmentación urbana." En Espacios públicos y prácticas metropolitanas, coordinado por Ana María, 207–252. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Conacyt, 2007.

Los jardines botánicos como museos vivos.

Por Marco Antonio Domínguez Castañeda

Recorrer senderos al aire libre, respirar los aromas de las plantas, admirar a los insectos en pleno vuelo de una flor a otra, algún mamífero distraído y por supuesto las aves que comen los frutos disponibles o incluso construyen sus nidos en los árboles y arbustos, acceder a una colección científica, aprender de ciencia, cultura y conservación, a través de las plantas, todo esto es posible en un jardín botánico. A partir de una breve revisión historiográfica sobre el establecimiento de este tipo de colecciones en nuestro país, veremos que, por sus características y por su origen, paralelo al de otras colecciones científicas y de bienes culturales, es posible, sin mucho esfuerzo, considerarlas como museos vivos de plantas.

Comencemos en el México antiguo, en el tiempo en que el Valle de México era un lago y el rey Nezahualcóyotl (1402-1472) de Texcoco establece junto a Tenochtitlán y Tacuba los cimientos de la Triple Alianza que habría de gobernar toda mesoamérica. El rey de Texcoco al parecer tenía algunas nociones sobre la importancia de la flora o el simple goce de habitar entre plantas, sabemos gracias a las fuentes escritas y a los restos arqueológicos que su palacio, estaba rodeado de hermosos jardines regados por un sistema de conducción y distribución de agua desde el cerro Tlaloc[1](el primer jardín botánico de América en opinión de algunos). Actualmente, al conjunto de todas estas ruinas se le conoce como "Los baños de Nezahualcóyotl" y se pueden visitar en el cerro Tezcontzingo, en Texcoco, Estado de México. Durante una visita a este espacio, podemos echar mano de nuestra imaginación para darnos una idea de la dimensión que debieron tener estos jardines, un paseo

[1] Alejandrina Ruíz, *Plantas atractivas en el sistema Tezcotzingo-Metecatl* (Texcoco, Estado de México: Colegio de Postgraduados, 2015), 9.

de terrazas y canales de riego en la ladera de un cerro, lleno de plantas locales y exóticas, repleto de verde y otros colores, variado en formas, tamaños y perfumes, con el cielo reflejado en la superficie del antiguo lago de Texcoco; una atmósfera con potencial de producir en nosotros una experiencia estética, inaccesible actualmente, pero encantadora de solo imaginarla.

Sin duda Nezahualcóyotl tenía algo de coleccionista, un anhelo similar al de los primeros coleccionistas de rarezas y curiosidades que durante los siglos XVI y XVII dieron origen a los famosos gabinetes de curiosidades, que consistían —literalmente— en estantes, vitrinas o gabinetes que contenían colecciones de objetos fascinantes como piezas arqueológicas y artísticas, semillas, fósiles, huesos, armas, piedras, animales y plantas.[2] Podemos entonces entender estos gabinetes de curiosidades como el prototipo de las colecciones museísticas, ya que de alguna manera dieron origen a colecciones cada vez más complejas y mejor clasificadas, que al crecer tuvieron nuevas necesidades de espacio, exhibición y sistematización.

Sin embargo, no se trata de un simple afán de acumular objetos; hablamos de estudio, clasificación, interpretación, exhibición. Se trata de auténticos acervos, científicos y culturales, cuya importancia no radica solo en su valor material, sino en lo que podemos aprender de su consulta. El patrimonio natural que custodian los museos es la base de la investigación sobre la Tierra y la vida. Los investigadores utilizan las colecciones, ya que estas constituyen una "biblioteca de ciencia" o un almacén de conocimiento sobre el mundo natural y sobre nosotros

[2] Anna Omedes, "Los museos de ciencias naturales, piezas clave para la conservación de la biodiversidad," *QUARK 35*, (enero-abril 2005), consultado 28 de abril de 2025: 73-77. https://www.raco.cat/index.php/Quark/article/download/55089/66155

mismos.[3] Específicamente el estudio de las plantas puede llevarnos a reflexiones interesantes sobre nuestra propia existencia, pues estamos ligados al mundo vegetal en todos los aspectos de nuestras vidas, desde la alimentación, vestido, refugio, medicina, ornato, obtención de calor, forraje, expresiones filosóficas y religiosas, hasta la recreación u otros usos que les damos en la actualidad a las plantas.

De acuerdo al historiador Elías Trabulse, en México se han vivido por lo menos tres periodos en los que la ciencia y la tecnología recibieron vientos de modernidad y avance: a mediados del siglo XVII, en el último tercio del XVIII y a finales del XIX.[4] Es precisamente durante el último tercio del siglo XVIII que las ideas ilustradas de sistematización y ordenamiento del mundo natural y social bajo un enfoque racionalista, ocupan un lugar preponderante, tanto en las ciudades europeas como en Nueva España. En el caso de los acervos botánicos, se acopiaron plantas vivas, secas, semillas, datos y representaciones pictóricas en láminas y libros.[5] Gran parte de esta labor fue realizada por los miembros de la Real Expedición Botánica a Nueva España entre 1787 y 1803. Imaginemos ahora el territorio novohispano, completamente nuevo a los ojos europeos, una serie interminable de cordilleras, de crestas y valles, de caminos indómitos, de comunidades vegetales compuestas por especímenes desconocidos y a su vez maravillosos. Imaginemos la penosa marcha de las mulas por las laderas de los cerros, a los naturalistas extasiados ante la infinidad de material disponible para su colecta y estudio, a los dibujantes

---

[3] Omedes, "Los museos de ciencias naturales, piezas clave para la conservación de la biodiversidad," 74.
[4] Elías Trabulse, *Arte y Ciencia en la historia de México* (México: Fomento Cultural Banamex, 1995), 53.
[5] Rodrigo Antonio Vega y Ortega Baez, *El jardín botánico de la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX* (Jalisco, México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Los Lagos, 2018), 15.

tratando de mantener el ritmo de trabajo de los colectores. Es verdad que existió un trasfondo colonialista en el inventario de la flora y fauna novohispanas, ya que la misión consistía en inventariar los recursos vegetales susceptibles de explotación por parte de la corona española. Sin embargo, es probable que estos personajes, verdaderos naturalistas, fueran movidos por su propio gusto de conocer, de estudiar y por la fascinación de explorar lo inexplorado, por hacer camino al andar, tanto en la conformación de la ciencia mexicana, como en el monte mientras recolectaban su materiales de estudio.

Es importante recordar que en Nueva España existía una tradición local y propia, sobre el uso y conocimiento de las plantas, la cual se vio continuada y reforzada con la creación en 1788 de la primera cátedra de botánica, cuyo plan de enseñanza contemplaba la creación de un jardín botánico con fines didácticos en la ciudad de México. De tal manera se acota en el establecimiento de la primera cátedra de botánica en donde se formarán jardines y herbarios, y por último se aficionarán los naturales y residentes en Nueva España al ver que se facilitan todos los medios para lograr los fines del establecimiento del Real Jardín y el estudio de la Botánica.[6] De esta cátedra egresó, de manera destacada, el naturalista y botánico mexicano José Mariano Mociño, quien en 1790, fue invitado por el médico naturalista español Martín de Sessé y Lacasta a encabezar junto a él, la Real Expedición Botánica a Nueva España, entonces ya en curso. Es en este contexto, como parte de este proyecto de percepción botánica, emprendido por la corte de Carlos III, que se crea el Real Jardín Botánico de la Ciudad de México, institución cuya función principal era la enseñanza de la ciencia

[6] Roberto Moreno, *La primera cátedra de Botánica en México 1788* (México: Sociedad Botánica de México-Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y la Tecnología, 1988), 85.

botánica.[7] Así es, se trataba de una colección científica al servicio de los estudiantes, catedráticos y comunidad en general ya que, el público podía acudir al jardín a solicitar algunas de las plantas medicinales que ahí se cultivaban. Sin embargo, este jardín botánico que alguna vez estuvo ubicado en una esquina del palacio virreinal no sobrevivió hasta nuestros días.

En la actualidad existen diversas opciones en la Ciudad de México para visitar colecciones de plantas vivas, por ejemplo, el jardín botánico de Chapultepec, ubicado en la primera sección del bosque o el jardín botánico exterior del Instituto de Biología de la UNAM ubicado en Ciudad Universitaria y fundado en 1959, el cual es considerado el segundo más antiguo de nuestro país y el que tiene la colección de plantas vivas más grande de México.[8] El Museo Nacional de Antropología, que además de contar con muestras representativas de las comunidades vegetales en las que se desarrollaron los pueblos mesoamericanos, cuenta también con un jardín botánico formado por plantas aromáticas, plantas introducidas a América y plantas nativas del territorio mexicano, algunas de las cuales han sido representadas en códices. En el interior de la república tambien contamos con hermosos jardines botánicos disponibles para nuestra visita, en Toluca Estado de México encontramos el maravilloso Cosmovitral Jardín Botánico, el Jardín Botánico Regional de Cadereyta en Querétaro, tenemos el jardín Botánico El Charco del Ingenio en San Miguel de Allende, Guanajuato; el Jardín Botánico Hernando Ruíz de Alarcón del CEPE-Taxco, UNAM, en Taxco de Alarcón, Guerrero; el Jardín Botánico

[7] Graciela Zamudio, "El real jardín botánico del palacio virreinal de la Nueva España," *Ciencias 68*, (octubre 2002), consultado 28 de abril de 2025: 23. El real jardín botánico del Palacio Virreinal de la Nueva España | Ciencias.

[8] María Luisa Santillan, "Jardín botánico de la UNAM, un museo vivo" en *Ciencia UNAM, DGDC* (sitio web), 22 noviembre de 2018, consultada 28 de abril de 2025, Jardín Botánico de la UNAM, un museo vivo - Ciencia UNAM.

Francisco Javier Clavijero y Santuario del Bosque de Niebla en Xalapa, Veracruz ó el Jardín Botánico Helia Bravo Hollis ubicado en Zapotitlán Salinas, Puebla; por mencionar solo algunos.

No debe pues parecernos extraño entender a los jardines botánicos como auténticos museos, a pesar de no exhibir trabajos de arte o materiales culturales. Tengamos presente que, la palabra ciencia es utilizada constantemente en los textos relativos a la conformación del museo y sus colecciones en tanto que la conservación, registro, restauración y manejo de las colecciones son técnicas que en un conjunto sistematizado pueden ser vistos como ciencia.[9] Pero su carácter de museo va más allá de la sistematización de sus acervos; los jardines botánicos también actúan como puntos de encuentro entre los diversos grupos que acuden a visitarlos, se puede participar en cursos y talleres, visitas guiadas, actividades que vincula al público con el quehacer de los investigadores, y de las mismas instituciones que los albergan, lo que puede despertar el interés en el público juvenil hacia la investigación y la conservación del patrimonio biológico y cultural.

Así, esta breve reseña histórica sobre los jardines botánicos en el valle de México, tiene como intención despertar en el lector el interés por estas colecciones, entendidas como museos en los que los objetos de exhibición son organismos vivos que podemos admirar y estudiar. Recapitulemos sobre su origen para examinar cómo los jardines botánicos forman parte de las redes de museos y en qué radica su valor como repositorios de conocimiento.

Las principales colecciones de historia natural, al igual que las artísticas, se fueron formando en torno al poder real. Paralelamente a la formación de estas colecciones, se va construyendo un corpus de

[9] Laurencia Patricia Mercado Besserer, "¿Qué hace posible al museo? Reflexiones en torno a la legislación, gestión y profesionalización en los modelos de Francia y México" (tesis maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, 2014), 12-16.

documentos manuscritos e impresos, algunos de ellos con imágenes que complementan y comentan las propias piezas de las colecciones.[10] A pesar de este origen en el que la corona empleaba las distintas colecciones formadas a partir de las exploraciones de los siglos XVII y XVIII como instrumentos de legitimación de su poder, en la actualidad los museos en general y los jardines botánicos en particular, son lugares populares de fácil acceso, en los que el visitante puede encontrar concentrada la gran riqueza biocultural que poseemos como país en espacios relativamente pequeños.

Las plantas están vivas, nacen, crecen, se reproducen, respiran, mueren; al visitar un jardín botánico no veremos vitrinas, podemos mirar el cielo y sentir la tierra bajo nuestros pies, podemos disfrutar de una lectura a la sombra de un árbol, practicar el dibujo de plantas y de paisaje, tomar fotografías o simplemente pasar el tiempo contemplando, escuchando, respirando o meditando. No se necesita ser un conocedor para disfrutar de estos recorridos, por el contrario, al visitar los jardines botánicos podemos aprender cosas insospechadas, desde los nombres científicos y populares de las plantas, los usos que pueden tener, el lugar en el que habitan o la forma en que crecen y se relacionan entre ellas.

También podemos estudiar, cómo las comunidades vegetales en las que se han asentado los grupos humanos condicionan su desarrollo, como es que la disponibilidad de recursos vegetales está directamente relacionada con las soluciones que las comunidades humanas encuentran para satisfacer sus necesidades, pues resulta interesante que en México han florecido grandes culturas tanto en las selvas como en las zonas áridas y semiáridas, lo que se ve reflejado en su

[10] Francisca Hernández, *El museo como espacio de comunicación* (Asturias: Ediciones Trea, 1998), 93-94.

cosmovisión particular y su relación con las plantas, plasmada en códices, pinturas murales, monumentos, esculturas y estelas, no solo de manera visual sino en los materiales y procedimientos empleados por cada pueblo dependiendo de los recursos disponibles.

En los jardines botánicos es posible propiciar la reflexión, despertar el interés, abonar conocimiento, ampliar la perspectiva, plantear interrogantes, develar respuestas, o simplemente constituir el recuerdo de una experiencia maravillosa.

Esta es una invitación a recorrer senderos al aire libre, recrear la mirada con la diversidad de las formas vegetales, con sus colores, inhalar los aromas de las plantas medicinales, de la tierra mojada, sentir el roce de las plantas al caminar, escuchar el pulso de la vida, sumergirnos en un mundo verde, acuoso, soleado, constatar que la tierra es nuestra madre, que de ella brotamos, crecemos y al morir simplemente volvemos. Visitar una selva tropical sin salir de la ciudad, un matorral o un bosque, andar entre estanques, respirar profundo y dejar que todas estas sensaciones nos inunden, nos abracen, entren por los sentidos y creen visiones, recuerdos, ideas. Recorrer senderos al aire libre, experimentar el jardín botánico, vivir el recorrido: visitar un museo vivo.

Referencias

Hernández, Francisca. *El museo como espacio de comunicación*. Asturias: Ediciones Trea, 1998.

Moreno, Roberto. *La primera cátedra de botánica en México 1788*. México: Sociedad Botánica de México-Sociedad Mexicana de Historia de la Ciencia y de la Tecnología, 1988.

Mercado Besserer. Laurencia Patricia. "¿Qué hace posible al museo? Reflexiones en torno a la legislación, gestión y profesionalización en los modelos de Francia y México". Tesis maestría. Universidad Nacional Autónoma de México, 2014.

Omedes, Anna. "Los museos de ciencias naturales, piezas clave para la conservación de la biodiversidad." *QUARK 35*, (enero-abril de 2005): 72-78. Consultado 28 de abril de 2025. https://www.raco.cat/index.php/Quark/article/download/55089/66155

Ruiz, Alejandrina. *Plantas atractivas en el sistema Tezcotzingo-Metecatl*. Texcoco, Estado de México: Colegio de Postgraduados, 2015.

Santillán, María Luisa. "Jardín botánico de la UNAM, museo vivo." *Ciencia UNAM, DGDC* (sitio web). Artículo posteado el 22 de noviembre de 2018 (consultado el 28 de abril de 2025) Jardín Botánico de la UNAM, un museo vivo - Ciencia UNAM.

Trabulse, Elías. *Arte y Ciencia en la historia de México*. México: Fomento cultural Banamex, 1995

Vega y Ortega Baez, Rodrigo Antonio. *El jardín botánico de la Ciudad de México en la primera mitad del siglo XIX*. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Los Lagos, 2018.

Zamudio, Graciela. "El real jardín botánico del palacio virreinal de la Nueva España." Ciencias 68, (octubre 2002):22-27. Consultado 28 de abril de 2025. El real jardín botánico del Palacio Virreinal de la Nueva España | Ciencias.

La mediación en el museo: analogías posibles desde el Arte/Educación

Por Diana Luna Díaz

El sonido del árbol que cae en el bosque cobra vida al dejar de ser un sonido y pasar a ser un sonido escuchado. Con ello, aun apenas y sin darse cuenta, el que escucha se convierte en coautor.
Luis Camnitzer

En el presente texto nos proponemos abordar la mediación de museos desde el Arte/Educación, a través de diversas propuestas metodológicas Iberoamericanas que apuntan a un cambio de paradigma, que influye tanto en los modos de producir y relacionar objetos artísticos, como en la experiencia del público en los museos.

Al abordar la relación entre museo, arte y educación, se busca propiciar una comprensión más profunda de los procesos de mediación, los cuales se sugiere puedan resultar análogos en otros contextos artísticos. Para introducirnos en esta temática, partiremos del concepto de mediación propuesto por André Desvallées y François Mairesse, directores del proyecto *Conceptos clave de museología*, cuyas aportaciones resultan un punto de partida para el análisis y la reflexión en torno a las prácticas mediadoras en el ámbito de los museos:

> La mediación está vinculada con la idea de una posición intermedia, la de un tercero que se sitúa entre dos polos equidistantes y actúa como intermediario.[...] El concepto general de mediación sirve también para pensar a la institución de la cultura como transmisora de un acervo común que reúne a los participantes de una colectividad y les permite reconocerse. Es en este sentido, y por medio de su cultura, que un individuo percibe y comprende el mundo y su propia identidad.[1]

[1] Desvallées, André y Mairesse, François, «Mediación», 46.

Será a partir de nuestra experiencia en el 2006, como guía en la exposición "Cadáver exquisito,"[2] de Tomas Glassford en el Museo Universitario de Ciencias y Arte (MUCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que hemos de reflexionar sobre el tránsito del concepto de mediación. Entonces, *guía de museo* era la referencia para nombrar a las personas que conducían las visitas del público a las obras, sin embargo, en *Genealogía de la mediación artística. Concepto y contextos,* Moreno-González recuerda que Carmen González-Órdenes registró que será a partir del 2010 cuando en las instituciones se comienza a denominar *mediación* y hasta 2015 que se encontraría en la literatura científica.[3] Hoy en día esa figura suele ser nombrada como *mediador o mediadora*, si bien no es una generalidad, en el presente texto habremos de expresarnos desde ese término.

Reconocemos la responsabilidad en términos pedagógicos de la figura: *mediador o mediadora,* pues su mirada ante el fenómeno artístico, su lectura del espacio museográfico, la organización curatorial y su perspectiva del público al que se dirigen, puede resultar fundamental para la experiencia del visitante.

Es por esto que, con miras de proponer elementos de mediación que puedan ser análogos a otros espacios artísticos, como lo son espectáculos de danza, teatro, música etcétera, se revisarán tres metodologías de arte educación, generados por Luis Camintzer, Maria Acaso y Ana Mae Barbosa, casos que serán punto de apoyo para pensar las posibilidades de interacción en, para y con el museo.

La mediación que proponemos deviene de Ana Mae Barbosa, reconocida educadora brasileña, pionera en el campo de la educación

[2] "Cadáver exquisito", se conformaba de enormes plafones blancos iluminados al interior, cubrían casi por completo la sala principal del MUCA de piso a techo, había también, un par de piezas más, una realizada de madera con manta, y un globo cromado situado en la parte alta de uno de los muros, llamado "flotador".

[3] Moreno, Ascención, «Genealogía de la Mediación Artística. Concepto y contextos», 11

artística en Brasil y América Latina, quien problematiza la relación entre el arte y la educación, usando el binomio Arte/Educación, término al que nos adherimos, explicándolo de la siguiente manera:

> La revisión de las propias prácticas y concepciones, la inquietud y los debates con otros colegas, como Lucía Pimentel, transformaron el binomio arte-educación en Arte/Educación, haciendo uso de la barra que (como en el lenguaje informático) implica pertenencia y muestra mejor el sentido del término. Hoy, la idea de Arte/Educación posibilita analizar y comprender las prácticas y experiencias del contexto brasileño, pero también nos permite abordar cuerpos teóricos y metodológicos, cruces, trasvases y problemáticas compartidos entre diferentes experiencias latinoamericanas.[4]

Barbosa desde los años '80 del siglo XX ya conversaba las problemáticas educativas en los museos desde una mirada de acción política, donde convergen diferentes áreas del conocimiento, bajo la línea de Paulo Freire, vinculando derechos y justicia social con crítica hacia los sistemas dominantes. El trabajo que se ha realizado desde el Arte/Educación nos permite pensar la mediación como un espacio de democratización de los saberes, un espacio de investigación:

> La noción de Arte/Educación implica una epistemología del arte, se trata de la investigación acerca de las formas en que se enseñan y se aprenden las artes en la escuela, en diferentes modalidades de enseñanza, así como en espacios de educación no formal como talleres, museos, espacios culturales y ONG, entre otros.[5]

Nos preguntamos entonces ¿Cómo incorporar elementos del Arte/Educación para la mediación en los museos? ¿Qué elementos de mediación en museos pueden ser análogos para trabajar en otros espacios de educación no formal de las artes? Si bien algunas de las

[4] Barbosa, *Arte / Educación. Textos seleccionados*, 12
[5] Barbosa, *Arte / Educación*, 12.

propuestas que se exponen brevemente[6], fueron diseñadas para la docencia y devienen de contextos muy específicos, consideramos que las analogías que proponemos pueden ser facilitadas por toda persona interesada en la mediación de experiencias donde sucede un hecho artístico.

La guía para maestros de Luis Camnitzer (2014).

Camnitzer, artista, teórico y educador uruguayo, residente en Nueva York desde 1964, ha logrado posicionar lo educativo y la mediación como elementos fundamentales en el arte, nos arroja a la discusión del *Museo como Escuela,* y de cómo acercar a los asistentes a las obras de arte. En su libro *Guía para maestros* (2014) realizado para la exposición *Bajo el mismo sol: Arte de América Latina hoy*, del Museo Guggenheim Foundation, New York, y luego adaptado al Museo Jumex en Ciudad de México (2015), propone tres enfoques de abordaje para la mediación en el museo: **problemas, proyectos y preguntas.**

Su propuesta busca una relación horizontal, artista-participante, donde las obras deben considerarse un catalizador de experiencias creativas y personales de aprendizaje. Para Camnitzer lo importante de la *Guía para maestros*, primero, "es aprender a ver una obra de arte como posible solución a un problema. El segundo es de observarse a sí mismo (también de modo crítico) mientras se trata de entender lo que se observa."[7] La metodología de Camnitzer se centra en el planteamiento de problemáticas que se pueden abordar mediante la interacción con las obras exhibidas, fomentando la reflexión y el debate

[6] Para consultar a profundidad los planteamientos de cada propuesta sugerimos revisar los documentos base.
[7] Camnitzer, Luis, *Guía para maestros*, 11.

en torno a temáticas relacionadas con la geografía, la autoridad y la identidad.

Proyecto Museo Invisible o IMP (Invisible Museum Project) de María Acaso, Noelia Antúnez y Clara Megías (2011).

Acaso, profesora e investigadora española especializada en Educación Artística, en sus múltiples textos, hace énfasis en lo educativo como inherente a cualquiera de las actividades que se desarrollan dentro de un museo, resalta lo educativo como producción de conocimiento crítico. En el artículo *¿Señora con abrigo de visón o freaky blanquecino? El Invisible Museum Project. Desplazando el concepto pedagogías invisibles hacia los museos de artes visuales*[8]*,* las autoras proponen una reflexión sobre el museo entendido como un espacio que trasciende lo físico, concebido desde una perspectiva emocional y conceptual, en el cual las obras no necesariamente se manifiestan como objetos materiales perceptibles, sino que pueden adoptar la forma de ideas, vivencias o elementos intangibles que fomentan la imaginación y promueven una participación activa por parte del público. "Nace de llevar al museo nociones que se trabajan en otros campos y que en este aparecen como impropias."[9]

Resaltamos de dicha investigación el diálogo con otras disciplinas, la filosofía, la sociología y el cine, a través de conceptos como: *curriculum oculto* de Phillips Jackson, *direccionalidad* de Elizabeth

[8] Proyecto que surge de la línea de investigación Educación en museos de artes visuales en el Grupo Interuniversitario de Investigación del Museo Pedagógico de Arte Infantil (GIMUPAI), vinculado al Museo Pedagógico de Arte Infantil (MUPAI) de la Universidad Complutense de Madrid.

[9] Acaso, María, Antunez, Noelia, y Megìas, Clara, «¿Señora con abrigo de visón o freaky blanquecino? El Invisible Museum Project: Desplazando el concepto pedagogías invisibles hacia los museos de artes visuales», 69.

Ellsworthy, *performatividad* de Judith Butler, desplazados en tres conceptos: **pedagogías invisibles, direccionalidad pedagógica y performatividad de lo visual.**[10]

La invitación para la mediación es a sospechar del entorno, a sospechar del museo, analizar y preguntarnos ¿Por qué están diseñadas de tal modo, el color, la curaduría, las instalaciones en el museo?, ¿Cómo afecta el espacio a la identidad del visitante? ¿Cómo funcionan las pedagogías invisibles como la direccionalidad y la performatividad del espacio en la experiencia del aprendizaje del museo?, ¿Cómo conseguir que dicha experiencia mediante la cual aprenden los visitantes ya sea en los dispositivos educativos convencionales (visitas, talleres, etcétera) o en el propio hecho de decidir entrar y entrar, sea una experiencia no estereotipada, no cerrada?[11]

Abordaje triangular de Ana Mae Barbosa (1991).

El Abordaje Triangular, propuesto por Ana Mae Barbosa, ha sido revisitado desde diversos enfoques a lo largo de los años, consideramos que puede ser una propuesta vigente para la mediación en museos. Su desarrollo se ha situado principalmente en Brasil, brindando un contexto Latinoamericano a las preguntas, dificultades y políticas de los espacios culturales. Las fases de su Abordaje son: **Lectura de la obra o el campo de sentido del arte y la imagen, Contextualización y Hacer artístico.**

La primera fase, *Lectura de la obra* consiste en la interpretación y comprensión de la obra, se analizan los códigos visuales y los

[10] Acaso, Antunez, y Megìas,, «¿Señora con abrigo de visón…», 5.
[11] Acaso, Antunez, y Megìas, «¿Señora con abrigo de visón …», 72.

significados presentes en la imagen o en la pieza artística. La segunda fase, *La contextualización,* sitúa la obra en su contexto histórico, social, cultural y artístico, permitiendo establecer conexiones entre la obra y las circunstancias de su producción. Finalmente, la tercera fase implica la producción creativa de obras propias, este *Hacer Artístico* es un proceso dinámico que integra la experiencia estética con la reflexión crítica y la expresión personal.

Analogías posibles.

Si bien las propuestas aquí presentadas son solo una muestra que devienen de problemáticas y contextos diversos entre sí, pueden ser vigentes para abordar la mediación desde el Arte/Educación, pues nos convocan a pensar los espacios de educación no formal como lugares donde converge el pensamiento crítico, creativo que propicia encuentros entre pares, e intergeneracionales, necesariamente democráticos. Consideramos que el *Museo Invisible*, es una propuesta que podría implementarse previo a desarrollar las acciones en *La guía de maestros* y el *Abordaje Triangular,* ya que permiten pensar el museo, como entidad que ejerce una mediación por sí mismo. Algunos puntos clave de las metodologías presentadas que consideramos como analogías posibles de desplazar a otros fenómenos artísticos, son los siguientes elementos:

La organización pedagógica:

En la mediación pensamos en tres momentos que ayudan a organizar una visita: antes, durante y después del museo, o tres fases, característica de las tres propuestas antes presentadas. A excepción de *Museo Invisible*, desarrollan una organización secuencial. Cada fase, permite saber con claridad a qué se convoca, conociendo al visitante

desde un lugar horizontal, además permite la oportunidad de observar por tiempos lo sucedido en miras de un proceso documentación.

Lectura a profundidad:

Para la mediación, nos parece relevante cuando Camnitzer, advierte que, antes de ver la obra y evitar limitar cuestionamientos, se debe abordar el tema de los contextos culturales dentro de los cuales se hicieron las obras y, posteriormente, servir de excusa para discutir una amplia gama de temas relevantes para problematizar. Acaso, al hablar de *Pedagogías invisibles*, convoca a observar el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita es decir todo lo que se encuentra en relación con, sea la disposición de la obra, cómo y en qué espacio está colocada, la iluminación etcétera; esto podría realizarse antes de intentar dilucidar la obra con otros recursos. En la *Lectura de la obra*, Barbosa, insiste en generar diálogo entre el público y quien realiza la mediación, se proponen cuestiones que requieren reflexión, análisis e interpretación; se resalta en este punto ir más allá de lo visual, para incluir otros sentidos que caracterizan otras artes, sean el sonido, el tacto o lo gestual.

El contexto:

Para la mediación, la lectura del contexto es relevante, pensar más allá de la subjetividad del artista, es fundamental para preguntarse qué sucede alrededor de la pieza, del tema, del origen del autor; a su vez, se relaciona con quien observa, con su identidad, con el pasado cultural, lo cual puede ayudar a desarrollar posiciones propias. En ese sentido la *Direccionalidad pedagógica* de *Museo Invisible*, nos recuerda la

importancia de establecer un posicionamiento ante quién emite el mensaje sea el museo o el artista, ¿Cuáles son las intenciones para el público que visita la obra? ¿Qué decisiones se habrán tomado?. Por lo tanto las *Preguntas* de Camnitzer, colaboran en esta fase para que el visitante tenga la responsabilidad de examinar su propia ubicación cultural y cómo se relaciona con lo que ve.

Producción creativa:

Las propuestas pueden contribuir a una mediación que busca posicionarse como una producción creativa tanto del mediador o mediadora, como del público. Resaltamos el *Hacer Artìstico* de Barbosa, que nos habla de expandir un fenómeno artístico más allá de la obra de origen, no se trata simplemente de replicar la obra, sino de realizar una relectura crítica de la misma; en términos de Camnitzer, esto se entiende como un *acto cultural transformador* que enfatiza la interacción dialógica con el público. Por otro lado, en *Museo Invisible*, se apuesta por la *Performatividad de lo visual,* refiriéndose a que la imagen no es neutral; al ser producida y consumida, genera acciones y reacciones, por lo tanto participa de la construcción de lo social. Es decir, la producción de imágenes es un elemento clave para la mediación, se destaca su función como un recurso comunicativo capaz de fomentar la agencia y participación activa del público en el museo.

Documentación:

Si bien las propuestas no incluyen esta fase de forma explícita, consideramos de la mayor importancia recuperar la memoria de los procesos pedagógicos, sean fotografías, videos, testimonios, bitácoras,

mesas de trabajo, etcétera. Tal producción puede ser catalogada y desempeñar un papel muy importante para los procesos de investigación.

Con esta revisión de mediaciones damos cuenta que nos distanciamos de la definición mencionada al inicio del texto de André Desvallées y François Mairesse, aquella que supone que *La mediación está vinculada con la idea de una posición intermedia, la de un tercero que se sitúa entre dos polos equidistantes y actúa como intermediario.* Siguiendo la imagen propuesta, más allá de ser un tercero en igualdad de distancia, pensamos en una figura de líneas que se encuentran, que hacen una intersección, donde quien realiza la mediación no solo es intermediario sino co-partícipe y capaz de generar otras conexiones con el mundo.

Hace falta problematizar, la coparticipación e interconexión de las personas mediadoras, por ejemplo, una idea muy general del trabajo de Fontdevila en *El arte de la mediación*, es el concepto de mediador como agente activo y performativo. Esta propuesta es determinante para abonar a una reformulación del concepto de mediación y alejarnos del clásico sistema de comunicación emisor-mensaje-receptor, el mediador ya no solo transmite ni conduce, sino que es y se modela según su interacción con los demás. Su ontología es performativa.[12]

Sabemos bien que lo revisado es tan solo una cara que el museo-arte-educación representa. El diálogo queda abierto a pensar en los desafíos que en términos de mediación enfrentamos, la mediación como espacio de igualdad de saberes y de construcción de conocimientos colectivos en el museo, hasta reformular la mediación como un producto cultural en otros espacios donde suceden hechos artísticos.

[12] Fontdevila, Oriol, *El arte de la mediación*, 56.

Por ejemplo, utilicemos la siguiente frase que Camnitzer puso a disposición de los museos, que consiste en insertar en el espacio en blanco el hecho artístico que venga en mente: "El/ La _____ es una escuela:[13] el artista aprende a comunicarse; el público aprende a hacer conexiones."[14]

Quizá la obra de Glassford comentada al inicio de este texto, "Cadáver exquisito", nombre que hace referencia al juego surrealista interactivo que se basaba en la recomposición de elementos sorpresivos de variada autoría, se asemeje en un sentido metafórico a la mediación como esos diálogos interconectados que provienen de diversos saberes, enfoques, lenguajes, etc. Y en ese sentido, pensamos que tal juego puede ser jugado en otros espacios de arte, sean salas de danza, ópera o teatro.

[13] Precisamos el término escuela compartiendo la crítica de Acaso: "El museo no puede ser una escuela como las que nos rodean: el museo ha de ser la escuela del futuro, la escuela que proyectamos en la mente, no la que soportamos con el cuerpo" (Acaso, María, «El museo no es una escuela»).

[14] Camnitzer, Luis, «El Museo es una Escuela (2009-2015)».

Referencias:

Acaso, María. «El museo no es una escuela». *María Acaso* (blog), 29 de abril de 2019. https://mariaacaso.es/general/el-museo-no-es-una-escuela/

María Acaso – La mediación es todo. Entrevistado por Kolb, Gila, 2016. #5. The Art Educator's Talk What does s/he say? https://thearteducatorstalk.net/es/?interview=maria-acaso

Acaso, María, Antunez, Noelia, y Megìas, Clara. «¿Señora con abrigo de visón o freaky blanquecino? El Invisible Museum Project: Desplazando el concepto pedagogías invisibles hacia los museos de artes visuales». *Arte y políticas de identidad* 5 (diciembre) (2011): 61-80.

Barbosa, Ana Mae. *Arte / Educación. Textos seleccionados*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de las Artes, 2022.

Camnitzer, Luis. *Guía para maestros*. Nueva York: Guggenheim Museum Publications, 2014.

———. «El Museo es una Escuela (2009-2015)». *Ni arte ni educación* (blog), 2015. https://www.niartenieducacion.com/project/el-museo-es-una-escuela/

Desvallées, André y Mairesse, François, eds. «Mediación». En *Conceptos claves de museología*, 46-48. Paris: International Council of Museums, Musée Royal de Mariemont, 2010.

Moreno, Ascención. «Genealogía de la Mediación Artística. Concepto y contextos». *Mediación artística* (blog), 11 de febrero de 2025. https://mediacionartistica.org/2025/02/11/genealogia-de-la-mediacion-artistica-concepto-y-contextos/

Fontdevila, Oriol. *El arte de la mediación*. Bilbao: Consonni, 2018.

Encontrarnos en un puente:
entre el aula y el museo

Por Fabiola Elsa Beatriz Valtierra Orozco

Este texto surge de una experiencia docente desarrollada en el 2017 con estudiantes adolescentes del Colegio de Bachilleres Plantel 13 Xochimilco-Tepepan, Ciudad de México, dentro de un contexto educativo en constante transformación. En particular, se centra en la impartición de la asignatura Apreciación Artística, que posteriormente se denominó Artes y en la actualidad corresponde a Formación Socioemocional II y IV Actividades Artísticas y Culturales. Es dentro de este marco curricular donde se desarrolló la experiencia que a continuación se expone.

El proyecto llamado *Prepa Sí*, fue una iniciativa social que, además de otorgar becas a estudiantes del nivel medio superior, les permitió acercarse a diversos espacios museísticos acompañados por su docente. Realizamos visitas pedagógicas a recintos culturales como el Museo de Arte Contemporáneo Rufino Tamayo, el Antiguo Colegio de San Ildefonso, el Museo del Templo Mayor, y la Casa del Lago. Esta última, fue una de las experiencias más significativas donde recorrimos la exposición *Amistades estructurales,* que se convirtió en el eje reflexivo de este ensayo. De manera intuitiva[1], esta experiencia cumplió el propósito de generar a su vez una experiencia estética [2] significativa,

[1] Retomo de manera general los planteamientos teóricos de Donald A. Schön al referirme a conceptos como "de manera intuitiva" e "intuición docente", entendidos aquí como manifestaciones de la *reflexión en la acción*: procesos en los que el docente, a partir de su experiencia y conocimiento tácito, responde creativamente a las demandas del aula, integrando teoría y práctica de forma dinámica. Véase Donald A. Schön, *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en la acción* (Barcelona: Paidós, 1994).

[2] Dewey señala que la experiencia estética es un proceso en el que la interacción con el entorno se vive de manera plena y unificada, generando un significado nuevo y una armonía que trasciende la experiencia cotidiana común. John Dewey, Art as Experience (New York: Minton, Balch & Company, 1934).

que permitió a los estudiantes explorar, comprender y vincular el arte con sus propias vivencias.

La práctica teatral de la que vengo ha sido fundamental para desarrollar una manera de observar, reflexionar y analizar como artista-docente con uno de los grupos a mi cargo. Este trabajo tuvo como propósito explorar las voces y emociones de los estudiantes, lo que a su vez me llevó a reconocer la potencia transformadora del arte dentro del espacio educativo desde un enfoque autoetnográfico pedagógico —una metodología que permite reflexionar sobre la práctica docente desde una mirada situada y subjetiva— relato lo vivido en 2017. Como mencionan Fernández-Narváez, L. M., & Barrera-Quiroga, la autoetnografía problematiza la experiencia desde dentro de manera muy particular, pues intenta articular el yo (docente) con el contexto y generar conocimiento a partir del vínculo entre la acción y la reflexión: "relatar no consiste simplemente en consignar o simbolizar el mundo y la existencia de manera didáctica, sino en pensar y repensar la labor docente y la vida enmarcada en las realidades. Es reescribir las experiencias con nuevas frases, generando otra visión a partir de lo vivido."[3]

***

En el centro de este texto está la figura del artista-docente, entendida como un profesional que domina técnicas artísticas propias de su disciplina artística; en el caso del teatro es necesario un agente crítico y sensible capaz de diseñar experiencias significativas en contextos

[3] L. M. Fernández-Narváez y D. M. Barrera-Quiroga, "La Autoetnografía como Herramienta de Transformación en la Práctica Docente," *Revista Panamericana de Pedagogía 40* (2025), https://doi.org/10.21555/rpp.3347

educativos. Jorge Dubatti[4] propone una visión más amplia del artista-docente como productor de subjetividades, creador de sentido y facilitador de encuentros estéticos. Además, Dubatti promueve un aprendizaje situado, afectivo y colectivo, que toma en cuenta la realidad social y cultural de sus estudiantes. Dicho de otro modo, el aprendizaje cobra mayor sentido cuando ocurre en escenarios auténticos y significativos para los estudiantes, como pueden ser un museo, un teatro o cualquier otro espacio cultural.

Así, el museo es un entorno situado para el aprendizaje activo de los estudiantes. Un ejemplo claro son las visitas del programa mencionado *Prepa Sí*, donde se ponen en evidencia las potencias pedagógicas[5], es decir, algo que genera sentido, transforma y crea futuro, manifiesta la posibilidad de que el arte funcione como un disparador para narrarse, imaginarse y reconocerse en comunidad, sin olvidar que el tránsito entre el aula y el museo, a la vez, revela tensiones como la rigidez de los horarios, la burocracia institucional o la falta de recursos.

La visita a la Casa del Lago Juan José Arreola fue especialmente significativa, pues las actividades que realizamos tanto en el aula como en el museo, fueron diseñadas como parte de los objetivos curriculares que enfatizan: la valoración del arte como medio de expresión y el desarrollo de la creatividad. Se incluyeron ejercicios de análisis, reflexión colectiva, escritura creativa, discusiones grupales, interpretación simbólica y retroalimentación colaborativa. Además,

---

[4] Jorge Dubatti, *Docencia e investigación en artes escénicas: La experiencia del artista-docente* (Buenos Aires: Editorial Atuel, 2021).

[5] Inés Dussel y Carla Vázquez han reflexionado sobre las potencias pedagógicas en relación con la imagen, el cuerpo y el espacio escolar. Para ellas, una pedagogía potente es la que logra interrumpir la rutina, crear desplazamientos y posibilitar otras maneras de mirar, sentir y pensar la educación. Inés Dussel y Carla Vázquez, *Escuela, espacio y experiencia*: *Materiales para pensar la escuela como experiencia estética* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014).

adoptamos estrategias sugeridas por Janette Griffin[6] para fortalecer el vínculo escuela-museo, entre las que se encontraban actividades previas y posteriores a la visita[7] que promovían la integración interdisciplinaria y el trabajo colaborativo. Esta integración permitió que el museo dejara de ser un lugar ajeno o intimidante para los estudiantes y se convirtiera en un espacio de descubrimiento, interpretación y apropiación.

El trabajo en el aula se fortaleció con estas salidas pedagógicas, basadas en un enfoque de aprendizaje activo que concibe el conocimiento como una construcción constante por parte del estudiante. A través de la manipulación, la exploración y la interacción con el entorno, el alumno construye esquemas mentales que le permiten comprender el mundo. Como afirma Piaget: "el conocimiento es, pues, una construcción, y no una simple copia de la realidad."[8] Dicho esto, la revelación de que la información se puede asimilar de otras maneras al salir del aula, se hizo notable al presenciar en el salón de clases que el contacto con el arte es transformador, y que permite percibir entornos de manera sensible. Del mismo modo, Kolb (1984) plantea que el aprendizaje es un proceso dinámico y continuo basado en un ciclo de cuatro etapas interconectadas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Este ciclo enfatiza la participación activa del individuo para adquirir conocimientos y habilidades de manera profunda y significativa; estas miradas se centran en el estudiante cuyo contacto con el arte y el espacio museístico permiten que el estudio se convierta en

---

[6] Janette Griffin, "School-Museum Integrated Learning Experiences: Theory and Research," *International Journal of Science Education* 20, no. 6 (1998): 655–663.

[7] Por ejemplo, se propuso un diálogo grupal y la realización de un dibujo individual a partir de la siguiente pregunta detonadora: ¿Qué esperan de una exposición titulada Amistades estructurales?

[8] Jean Piaget, *La psicología de la inteligencia* (Buenos Aires: Psique, 1970),14.

conocimiento encaminado hacia la reflexión, la interpretación y la integración con el saber previo: "Learning is a process whereby knowledge is created through the transformation of experience"[9] Piaget[10] también señala que el aprendizaje implica organizar, interpretar y reestructurar la información mediante la asimilación y acomodación, en función de su desarrollo cognitivo, entendiendo este como el proceso progresivo mediante el cual el ser humano construye y reorganiza su conocimiento a lo largo de su vida. En este sentido, el estudiante es un agente activo que aprende al explorar, experimentar, reflexionar y resolver problemas en contextos concretos.

Experiencias significativas, como la visita a un museo o la interacción con obras de arte, permiten relacionar lo aprendido con la realidad, favoreciendo un pensamiento más complejo y autónomo. Así, los jóvenes se involucran directamente en procesos de observación, análisis, interpretación y creación, lo que a su vez potencia su desarrollo cognitivo y su capacidad para construir significados propios.

Descubrí como docente que, a través del contacto con obras, espacios y relatos, se fortalecieron en los estudiantes, el pensamiento crítico, el diálogo colectivo, la empatía, la creatividad, la sensibilidad y un sentido de pertenencia cultural.

Esta experiencia se vincula con lo planteado por Dewey en *Art as Experience* [11], donde sostiene que el arte debe entenderse como una manifestación ampliada de las experiencias humanas y, una experiencia estética como aquella en la que los elementos sensoriales, emocionales,

---

[9] Traduzco la cita de la siguiente manera: "El aprendizaje es un proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia." David A. Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984), 37, http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf.
[10] Jean Piaget, *La psicología de la inteligencia* (Buenos Aires: Psique, 1970).
[11] John Dewey, *Art as Experience* (New York: Minton, Balch & Company, 1934).

intelectuales y materiales se integran en una totalidad coherente y satisfactoria.

Es así que, a partir de diálogos con pedagogos, sociólogos y filósofos, hoy estoy convencida que este enfoque es especialmente relevante en contextos educativos, ya que considera el aprendizaje a través del arte como un proceso vivencial. En él, el estudiante analiza una obra, la vive, la reconstruye desde su mundo interior y le atribuye sentido personal. Como docentes, podemos usar el arte como una vía para el conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al alumnado.

Es importante destacar que esta propuesta puede convertirse en una actividad con sustento pedagógico que impacte realmente en la vida de los estudiantes. En contraste, durante mi bachillerato entre (1999-2001), la visita al museo se limitaba a entregar un boleto y una fotografía como evidencia, sin un propósito pedagógico; aunque iba dispuesta a aprender y a sorprenderme, la experiencia no trascendía más allá de cumplir con la asistencia. Ahora bien, con formación en artes escénicas y con quince años como docente, he constatado que cuando una persona se involucra profundamente con una obra artística —ya sea en la creación o en la interpretación— se produce una experiencia estética que moviliza percepción, emoción y pensamiento.

***

Retomando el concepto del artista-docente de Jorge Dubatti sobre ser un creador de experiencias y un productor de subjetividades en contextos específicos y no sólo un transmisor de saberes establecidos[12], elegí la visita al museo Casa del Lago porque marcó un punto de inflexión en mi práctica educativa. Esto me situó en el universo del

[12] Jorge Dubatti, *Docencia e investigación en artes escénicas: La experiencia del artista-docente* (Buenos Aires: Editorial Atuel, 2021).

artista-docente y me permitió comprender que la enseñanza del arte puede ir más allá de la transmisión de técnicas o contenidos históricos que se sugieren en los programas de estudio y que, en efecto, la enseñanza puede y debe abrirse a la construcción de experiencias significativas que afecten, conmuevan y movilicen a los estudiantes.

En este caso, implicó diseñar puentes entre los lenguajes artísticos, los afectos juveniles y los discursos institucionales, dando lugar a una pedagogía sensible y transformadora. El museo se convirtió en un escenario de encuentro donde emociones, saberes e historias personales se entrelazaron con las obras expuestas. La voz de los estudiantes emergió con fuerza en espacios donde habitualmente reina el silencio reverencial y en ese gesto se trastocó el rol tradicional del docente: de mediadora pasé a ser acompañante, testigo -y- nuevamente aprendiz.

***

La aplicación de estas estrategias pedagógicas demuestra cómo una experiencia estética cuidadosamente acompañada puede convertirse en una herramienta poderosa para la formación integral del estudiantado de nivel medio superior. Más allá de cumplir con los objetivos curriculares, la propuesta pedagógica en Casa del Lago abrió un espacio de resonancia personal y colectiva, donde el arte dejó de ser una materia más para convertirse en un territorio de posibilidades: de encuentro, de expresión auténtica, de escucha, de resistencia, de construcción de subjetividades y de resignificación del entorno escolar como un espacio vivo, sensible y transformador.

En consecuencia, la integración del museo como extensión del aula y del arte como lenguaje de expresión subjetiva generó aprendizajes

duraderos, afectivos y relacionales, desarrollando en los estudiantes nuevas formas de mirar, de hablar y de crear. Esto, desde mi perspectiva, es una manera de acompañar y formar personas críticas, sensibles, capaces de imaginar futuros comunes.

Los resultados de una exploración intuitiva en la docencia superaron las expectativas curriculares, ya que los estudiantes comprendieron el contenido artístico y simbólico de las exposiciones, lo que generó vínculos emocionales en cada visita. Con admiración, contemplé en clase el momento en el que los estudiantes compartieron ideas como: "yo podría haber creado una maqueta de nosotros en el museo" o "qué increíble sería volver a encontrarnos aquí en veinte años con usted"; estos comentarios evidenciaron el impacto de la experiencia en su identidad, motivación y proyección futura.

Además, las visitas y discusiones posteriores conectaron saberes académicos con la experiencia directa, enriquecieron la comunicación y afianzaron el rol docente como mediador cultural. La observación en el museo y la reflexión en clase promovieron una pedagogía sensible que, según Pam Lowe, es un: "proceso de sensibilidad en las interrelaciones estudiante-estudiante y docente-estudiante en la escuela, y se sustenta en el desarrollo del tacto sensible para entender ideas, conceptos y actitudes; saber percibir acciones y actuar en la vida cotidiana escolar."[13]

En conclusión, asistir a museos se convirtió en la actividad que posibilitó todo aquello que no se puede explicar en el aula, pues parte fundamental del aprendizaje surge del diálogo y la colectividad. De este modo, el museo se revela como un puente vivo entre el conocimiento formal y la experiencia sensible: un espacio que abre paso al encuentro

[13] Pam Lowe, "Lessening Sensitivity: Student Experiences of *Teaching and Learning Sensitive Issues," Teaching in Higher Education 20*, no. 1 (2015): 119–129, http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.957272.

genuino entre personas, obras y emociones. Transitar este puente puede enriquecer la mirada y el pensamiento, así como fortalecer la construcción de comunidades más críticas, creativas y empáticas.

Referencias:

Dewey, John. *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Company, 1934.

Dubatti, Jorge. *Docencia e investigación en artes escénicas: La experiencia del artista-docente*. Buenos Aires: Editorial Atuel, 2021.

Dussel, Inés, y Carla Vázquez. *Escuela, espacio y experiencia: Materiales para pensar la escuela como experiencia estética*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

Fernández-Narváez, L. M., y D. M. Barrera-Quiroga. "La Autoetnografía como Herramienta de Transformación en la Práctica Docente." *Revista Panamericana de Pedagogía* 40 (2025). https://doi.org/10.21555/rpp.3347

Griffin, Janette. "School-Museum Integrated Learning Experiences: Theory and Research." *International Journal of Science Education* 20, no. 6 (1998): 655–663.

Kolb, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf

Lowe, Pam. "Lessening Sensitivity: Student Experiences of Teaching and Learning Sensitive Issues." *Teaching in Higher Education* 20, no. 1 (2015): 119–129. http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2014.957272

Piaget, Jean. *La psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique, 1970.

Schön, Donald A. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales en la acción*. Barcelona: Paidós, 1994.

Ilustración basada en las ilustraciones de Alicia en el país de las maravillas, de John Tenniel.

Estética del aprendizaje

"[…]pensar es conectar cosas, para que *pasen* cosas (en el sentido de «suceder» y también de «pasar de largo»)."

Zenia Yébenes Escardó

Por Omar Escutia Girón

Al tiempo que ordeno mis notas para dar salida a las inquietudes que este texto intenta abordar, trato de recordar la primera vez que fui consciente de mi experiencia de "aprender"; cuando me *di cuenta* de cómo me atravesaba esa acción, ese acontecimiento. Los nudos haciéndose y deshaciéndose en mi estómago, la electricidad recorriendo el cuerpo, la tensión y la distensión afectiva.

Al principio, cuando mi formación en pedagogía era incipiente y comenzaba a reflexionar sobre diversos conceptos del campo pedagógico, nombraba la experiencia de aprender como una incomodidad soportable. Incómodo porque el no-saber desorganiza la subjetividad e introduce una inflexión; y soportable por la necesaria torsión para salir de esa incomodidad y recuperar una cierta forma de claridad que reorganice la percepción de la realidad.

Al avanzar en mi formación, esta noción personal y profundamente afectiva que tenía del aprendizaje se fue complejizando con una mirada más conceptual que forzaba mi manera de pensarlo desde un ángulo psicológico y técnico (de cierta didáctica), que lo encasillada en un ámbito esencialmente cognitivo e individual, aunque había excepciones de ello, por ejemplo, Freire.

Al articular a mis saberes profesionales otros derivados de mis experiencias en espacios de educación no formal[1] y de mi práctica como

[1] El término designa todas aquellas prácticas educativas no escolarizadas o que no forman parte, propiamente, del Sistema Educativo Nacional, pero que están

docente universitario[2], me *daba cuenta* de cómo lo que entendía y nombraba aprendizaje se movía, multiplicaba y diversificaba según los espacios que habitaba y en los que debía intervenir. Una de las cosas en las qué reparé fue que en las instituciones de mayor organización burocratizada había representaciones del aprendizaje que vaciaban mi práctica de sentido cuando me preocupaba exclusivamente por asegurar los "aprendizajes", por corroborar su adquisición (como suma de productos y no vivencia de un proceso). Por otro lado, "lo educativo"[3], como un proyecto humano más amplio y razón de ser de los aprendizajes, no se problematizaba en mis reflexiones cotidianas, ni en mis decisiones, con ello lo aprendido perdía sentido.

En este momento hago una pausa para pensar por fuera y por dentro de mi propia experiencia como educador, me preocupo por retornar a la centralidad de lo educativo y la politicidad que le es inherente. En ese sentido, lo que pretendo es elaborar una serie de notas, hipótesis de trabajo si se quiere, que permitan pensar al aprendizaje desde otra mirada que lo conecte con esa dimensión

---

intencionadas didácticamente pues poseen objetivos claros de transmisión de saberes, con metodologías y materiales específicos. Refiere pues a espacios en donde tienen lugar prácticas educativas en otros espacios culturales y sociales como los museos, bibliotecas, centros comunitarios, deportivos, entre otros. En mi caso particular, mi experiencia se basa en el trabajo en museos y con la práctica de Café Filosófico, como parte del grupo "Filosofía en la Ciudad"

[2] De manera fundamental con la clase de Teoría Pedagógica, de la Licenciatura en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

[3] Lo educativo, como objeto de estudio de la pedagogía, no se empata con el concepto de aprendizaje pues el primero tiene que ver con una dimensión constitutiva y constituyente de lo humano, por ello es más amplio y da cuenta de las maneras en que se direcciona la producción de sujetos, para lo cual se generan espacios y prácticas específicas. De lo anterior se puede apreciar cómo lo político, como proyecto de lo común, está irremediablemente imbricado en lo educativo, pues la direccionalidad inscribe una práctica educativa en una trayectoria política.

política de lo común y bajo un ángulo ontológico que le sitúe como un acontecimiento, como un darse cuenta[4].

El propósito de este texto es bordear la noción de aprendizaje por fuera de la psicología, disciplina a la que están atadas sus representaciones, para pensar desde otras categorías el aprendizaje, por ello lo desarrollado aquí se plantea como notas en las que se recurren a otros referentes teóricos para "conectar cosas, para que pasen cosas". Lo anterior explica el ejercicio de escritura que aquí se siguió, más que ofrecer una noción de aprendizaje definitiva (significativo, situado, etc.) o tratar de ubicarla en alguna de sus cajas (como cognitiva, conductista, etc.), se exploran sus bordes siguiendo algunos registros para dar cuenta del *darse cuenta* de quien escribe, pero también es una apuesta de escritura que deja abiertos algunos hilos para seguir pensando.

Estética

Comenzaré estas notas acudiendo al recurso etimológico y así *conjurar* lo que Mónica Nepote (2024) designa como una "fábrica de lo posible", una operación que dé sentido, fuerza y haga concretas las palabras al retornar a esos sentidos. Estética procede de *aisthetikós*, esto es, susceptible de percibirse por los sentidos, y que derivó de *áisthesis* que refiere a la facultad de percepción por los sentidos. Así, lo estético tiene que ver con las formas de percepción y el lugar que tiene el cuerpo ahí, por tanto, el arte no es el único lugar en donde lo estético se pone en juego, pues la percepción y la sensibilidad se juegan en diversos espacios y con diversos objetos.

[4] Carlos Skliar, "Aprender," en *De haberlo escrito antes* (Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2022), 421.

Este retorno no es novedoso, es decir, precisar que el arte (y sus espacios de producción y exhibición) no es el único campo en donde podemos ubicar la aparición de lo estético. Lo relevante de este regreso, no obstante, es que permite dar cuenta de la dimensión ontológica de lo estético en tanto registro[5] que da cuenta de la distribución de elementos perceptuales, de la forma en que se organiza lo sensible, lo que puede ser percibido y lo que no, de las formas de visibilidad y el lugar del cuerpo en contacto con lo sensible. Así podemos suponer que lo estético está, temporalmente hablando, en el antes y en el después de la situación de aprendizaje. Aprender tendría entonces que ver en los mecanismos de percepción que abren el espacio del no saber, algo que no puede ser percibido, para así demandar la apertura de la sensibilidad, una reorganización de lo sensible que permita percibir lo que antes no se percibía.

Así una primera nota tendría que ver con que, aprender se ubica en el espacio de la percepción (de lo que qué *puede* ser percibido), la estética del aprendizaje se juega en lo posible e im-posible de la percepción, es decir que el aprendizaje tiene lugar en la sensibilidad.

---

[5] Aquí se alude al sentido que ofrece Natalia Fattore del registro como una manera mirar y leer, pero sobre todo, al referirse al lugar desde donde se puede registrar o ver algo; en este caso, el de la pedagogía que disputa el sentido de las categorías y conceptos de lo educativo en un espacio de mediación con otras disciplinas. Desde ese lugar lo educativo es pensado, no como una acción instrumental y didáctica, sino como una dimensión que da cuenta de las formas de darse de lo humanos que se direccionan desde ciertas formas de vida. De igual forma lo estético como registro da cuenta de un darse de lo humano, una operación que señala lo que se da en el contacto del sujeto con lo real. Véase: Natalia Fattore, "La pedagogía como registro. Reflexiones a partir del diálogo entre estética, pedagogía y transmisión," *Pedagogía y Saberes*, no. 53 (julio–diciembre 2020): 41–51.

Reparto de lo sensible

Entre los pensadores, que al operar ese mismo retorno abren una interesante fábrica de lo posible está el filósofo Jacques Rancière quien habla de los "regímenes de reparto de lo sensible" en su intento de operar una juntura entre lo político y lo estético, dice que el reparto de lo sensible es:

> […] ese *sistema de evidencias sensibles* que permiten ver al mismo tiempo la existencia de un común y los recortes que definen sus lugares y partes respectivas. Un reparto de lo sensible fija al mismo tiempo algo común repartido y ciertas partes excluidas. Esta repartición de las partes y de los lugares se basa en un reparto de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determinan la forma misma en la que un común se presta a la participación y en donde unos y otros son parte de ese reparto.[6]

Dicho reparto, entonces, tiene que ver con las formas de percibir y ser percibido, pero también de ocupar un lugar específico (un centro o un borde) así como las formas de temporalidad asociadas; es, en el fondo, el efecto del antagonismo fundacional de lo político plasmado en las configuraciones sensibles del nosotros y el ellos.

De esta operación se pueden derivar un par de elementos relevantes para el objeto de estas líneas. En primer lugar, se puede invocar ese cierre ontológico entre lo educativo y lo político que ha sido planteado por varias plumas[7] y que se observa en el hecho de que todo proyecto educativo es político pues reproduce las estructuras y

[6] Jacques Rancière, "Del reparto de lo sensible y de las relaciones que establece entre política y estética" en *El reparto de lo sensible: Estética y política*, trad. Mónica Prado (Buenos Aires: Prometeo, 2014), 19.

[7] Un ejemplo para explorar la imbricación entre lo político y lo pedagógico se encuentra en los trabajos de Mercedes Ruiz, se recomienda particularmente el artículo "Constructos teóricos: imbricación, archipiélago y alternancia" (2003) en donde explora dicha relación en los planteamientos de Gramsci, Freire y Adriana Puiggrós. Véase: Mercedes Ruiz, "Constructos teóricos: imbricación, archipiélago y alternancia," en *Miradas a lo educativo: exploraciones en los límites*, comp. Josefina Granja (México: Plaza y Valdez, 2003), 167–86.

relaciones de poder en su interioridad, o bien, porque todo proyecto político requiere un andamiaje pedagógico que le permita producir y reproducir los sujetos que lo sostienen. Lo que vendría a sumar estas notas es el registro de lo estético, sin embargo, ese tercer ángulo atraviesa ambos elementos, por lo que nos encontraríamos con una especie de nudo borromeo[8] que hace indisociables estos tres registros en la constitución de lo humano, en las formas de subjetivación.

Un segundo elemento, describiría la forma en que se da ese proceso por el que se transmite[9] algo exterior, se introyecta (aprehende); este *darse cuenta* de algo, también implica una toma de posición, de modo que el reordenamiento de la subjetividad puede implicar, en muchos casos, la posibilidad de cartografiar los ordenamientos sociales y asumir una posición, un lugar con respecto a otros, es decir, a qué común se pertenece y cuál es el exterior constitutivo que supone la adquisición de una identidad.

Esta última dimensión hace evidente que el aprendizaje, como darse cuenta, enmarca la posición de un sujeto, un cuerpo, que es afectado por los encuentros que lo atraviesan y le permiten organizar su percepción y tomar un lugar al mundo al que "llega". Ahora bien, si el aprendizaje es algo que acontece en una trayectoria subjetiva que

---

[8] En topología son tres círculos entrelazados, no empalmados, ni cruzados, en el que, si uno es desatado, los otros dos se liberan también, pues su imbricación representa interdependencia.

[9] Si bien la noción de transmisión, que fue crucial para la definición de la educación en la aparición de la ciencia de la educación, de la pluma de Durkheim, ha sido criticada después de la teoría de Freire que describe el sentido de la educación bancaria; en los últimos años los trabajos de algunas pedagogas Argentinas, en particular Graciela Frigerio y Gabriela Dicker (2004), han retomado el potencial teórico de esta categoría señalando como en la intención misma de transmisión de la cultura se abre la posibilidad del cambio, pues la transmisión nunca se da libre de resistencias. La noción de transmisión además permite pensar históricamente cómo se constituye un *ethos* en la educación, pues la transmisión siempre pone en juego la herencia y la memoria, la cual nunca es cerrada, sino que se activa intencionalmente en las situaciones de aprendizaje, como una declaración de lo que merece ser recordado y enunciado.

nunca está predefinida, pero que se organiza por un reparto de lo sensible que antecede al sujeto y que le es transmitido, es también en la concreción de lo que se desea transmitir donde se da la reproducción de ciertas formas de vida, así como su posibilidad de transformación.

Si ese es el caso, ahondar en lo que implica la elaboración de ese recorte cultural que se transmite, luminaria cómo el reparto de lo sensible, esa dimensión estética de lo político se elabora continuamente mediante ese acontecimiento llamado aprendizaje.

Régimen afectivo[10]

Esta es la oportunidad para presentar un concepto que permitirá entrar a los pliegues del aprendizaje, mediante un concepto que lo liga con el de la enseñanza, pero tomando la precaución de no ligar enseñanza y aprendizaje como un pasaje directo en términos causales, en que uno no puede darse sin el otro, pues el planteamiento que se asume aquí es como lo describe José Contreras Domingo[11] en que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica. Esto es, se puede aprender sin que haya un ordenamiento de enseñanza y se puede enseñar sin que se aprenda lo esperado, sin embargo, en uno u otro caso hay siempre una direccionalidad en el aprendizaje, y esa direccionalidad (política *per se*) es la que interesa evidenciar, para ello se hablará de régimen afectivo.

---

[10] Una primera aproximación de esta categoría se ensayó de manera colectiva en una ponencia elaborada para el Seminario de Currículum Latinoamericano (actividad ofertada por el posgrado de Pedagogía de la UNAM), en la segunda mitad del año 2024 que tuvo por tema el giro afectivo. Dicho trabajo conceptual, aunque pensado en otro escenario, se elaboró en compañía de Eva Alejandra Dimenna, Nicandra Lagunes Castillo y Sebastián Quimey Siboldi. De forma que, quien redacta estas líneas se ve fuertemente influenciado por lo revisado en dicho espacio y reflexionado con las y el colega.

[11] José Contreras Domingo, *Enseñanza, currículum y profesorado* (España: Akal, 1990).

Comenzando por la partícula régimen, en su etimología la palabra régimen tiene que ver con dirección, y contiene la noción de dirigir para producir algo. En ese sentido, si se refiere a lo político o a lo dietético, alude a las formas en que se enmarca una actividad, se le da forma o se le dispone y es, de ese modo, cercana al concepto de gubernamentalidad de Foucault[12].

Por lo anterior, el concepto régimen afectivo, ya en el campo de la educación, tiene que ver con la forma en que es arquitectada la educación en su nivel prescriptivo; en un marco que trata de organizar la distribución de las personas, los cuerpos, las relaciones y los sentidos formativos, misma que regula, en un nivel institucional, las formas en que el cuerpo se relaciona con el medio, dirigiendo la atención a elementos determinados según el entorno y las estructuras que lo sedimentan, produciendo una forma de sensibilidad específica, y organizando sentires específicos que tenderán a repetir, o no, según el nivel de concreción de lo prescrito, esto es, qué de lo intencionado es aprendido (se haya definido o no).

Ecología de sentires

La noción "régimen afectivo" hace eco del trabajo de Vinciane Despret, en su libro *A salud de los muertos*, en donde se problematiza las maneras en que los relatos que los vivos hacemos de los muertos

[12] En su reflexión sobre el poder, que buscar pensar las formas en que éste se ejerce produciendo determinadas formas de subjetividad, Foucault entiende la gubernamentalidad como "el conjunto de relaciones de poder y técnicas que permite a las relaciones de poder ser ejercidas" así cualquier tipo de intervención educativa implicaría técnicas o estrategias por las cuales el poder es ejercido, direccionado. Este mismo concepto es al que apelan Inés Dussel y Marcelo Caruso en su ya clásico estudio *La invención del aula*, en donde entienden a ésta como un espacio en que se produce una forma de conducción de la individualidad y de las otras formas de comportamiento (conducción de conducciones).

instauran una forma de existencia de los muertos, que tiene lugar en la vida de "quienes nos quedamos", es, como se ve, una forma de dar cuenta de la sensibilidad que ahí se ensayan y aunque la relación con los muertos no es tema de este ensayo, se toma en préstamo por lo que se juega en el aprendizaje, pues el concepto nos permite pensar las formas de herencia que el aprendizaje permite instaurar, como un hilo que al jalarlo podría ser productivo para la reflexión en cuestión. Despret propondrá la noción "ecología de sentires" para explicar dicha instauración ontológica que se abren en la mediación entre vivos y muertos, con ello se puede explicar cómo se modifican los sentires:

> […] esas invenciones no afectan solamente formas de pensar y de aprehender objetos, sino que modifican las sensibilidades, nutren otras formas de disponibilidad, comprometen a cultivar otras relaciones consigo mismo y con el mundo y a volverse sensible a otras cosas y a otras experiencias[13].

Aquí la repetición del concepto de sensibilidad es crucial, por el encuentro con Ranciere, aunque la noción de ecología nos permite entender el interés por lo afectivo y un primer acercamiento al concepto de afecto, cuya conceptualización es más cercana a la ontología que a la psicología. Esa noción es una evocación que Despret hace del concepto de etiología de Deleuze y Guatari, mediante el cual se explican las condiciones de existencia de aquello que se estudia y que da cuenta, no las maneras de ser (no es esencialista la mirada), sino de lo que son capaces de hacer eso que se estudia, lo que pueden, su potencia[14] y ahí se instaura una herencia teórica con Spinoza y su concepto de afección, por eso, la misma Despret dirá después acerca de la disponibilidad:

---

[13] Vinciane Despret, *A la salud de los muertos*, trad. Pablo Méndez (Buenos Aires: Cactus, 2021), 60.
[14] Ibid., 22.

> Lo que afecta, como aprendí —y es una dimensión importante de la ecología de los sentires—, pide relevo, reposición: «Haz pasar lo que afecta, afecta también a otros». Lo que nos afecta responde a una ecología de lo viral; a falta de huéspedes, lo que afecta se marchita y no podrá afectar a nadie más. Lo que afecta nos requiere.[15]

Sentires, afectividad y sensibilidad se encuentran en una comprensión sobre lo que pueden los cuerpos, sus formas de colocarse y de relacionarse entre sí. El aprendizaje es, al conectar con las herencias, lo que pone a prueba al sujeto y a sus formas de sentir, al colocarlo en nuevas situaciones de disponibilidad afectiva, que reordenan lo que pasa y deja pasar en su contacto con el mundo.

Lo afectivo

Esa conexión con la herencia, en relación con la noción de afecto permite conectar, por lo menos en una evocación, con el llamado giro afectivo[16] y es importante aclarar que, aunque existe un debate sobre las diferencias entre afectos, emociones y sentimientos, aquí se parte de una indistinguibilidad entre ellos, ya que es con Spinoza que intentamos plantear las últimas notas. Precisamente, en el libro III de la *Ética* Spinoza sí establece una distinción, pero entre afectos y pasiones, aunque entiende a ambas como intensidades del cuerpo que pueden ser tristes o alegres[17].

---

[15] Ibid., 84.

[16] En la académica anglosajona particular, aunque no exclusivamente, se gestó el llamado giro afectivo, el cual trata de atender la llamada emocionalización del espacio público el giro plantea nuevas formas de enunciar lo afectivo, tema que la modernidad había desplazado como posibilidad legítima para construir conocimiento. Véase: Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez, "El giro afectivo," *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* 13, nº 3 (noviembre 2013): 101–119.

[17] Los afectos alegres son los que aumentan la potencia del cuerpo, y los tristes los que disminuyen la potencia, esto se entiende, como aquello que puede un cuerpo.

Los afectos, para Spinoza, están relacionados con la noción de cuerpo[18], que en su planteamiento no se subsume a la razón, aunque sí existe una relación que se explica por la llamada teoría del paralelismo, según la cual el ser humano es el efecto de dos atributos: lo corporal (*corpus*) y lo racional (*mens*), ambos son independientes, pero pueden establecer comunicaciones.

La lectura spinoziana de los afectos, además, puede ser interpretada como una teoría sobre las formas de subjetivación y de producción de sujetos, que pone en el centro a los cuerpos. Pues es una teoría que indica lo que acontece en los encuentros y composiciones entre cuerpos (modos singulares[19] en la terminología spinoziana) los cuales son leídos por su grado de potencia (lo que pueden hacer o actuar un cuerpo), el cual varía según el tipo de encuentros que se experimenta, así el sujeto deviene por los afectos que lo atraviesan y constituyen, que lo afectan. Por ello, los afectos son:

> Por *afectos* entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones. *Así pues, si podemos ser causa adecuada de alguna de esas afecciones, entonces entiendo por «afecto» una acción; en los otros casos, una pasión*.[20]

El afecto refiere a una fuerza o intensidad, que moviliza o inmoviliza al sujeto, definiendo lo que *puede* cada modo singular (cuerpo); es decir,

---

[18] Es conocida la frase "Nadie sabe lo que puede un cuerpo", cuya potencia recae en la amplitud y ambigüedad del concepto de cuerpo, pues un cuerpo está constituido de múltiples cuerpos, que al integrarse aumentan la potencia de cada uno, así un cuerpo humano es el conjunto de cuerpos, pero un conjunto de cuerpos humanos, son un cuerpo con más potencia.

[19] Los modos son expresiones de la substancia única que es *Deus* o la Naturaleza, nos encontramos, según Deleuze, frente a una ontología de la inmanencia y no de la trascendencia (como lo sería la de Platón).

[20] Baruch Spinoza, *Ética demostrada según el orden geométrico*, trad. Vidal Peña García (México: Alianza Editorial, 2011), EIII, Def. 3.

está implicada en sus acciones y decisiones. Lo afectivo puede adquirir más claridad si se recurre a la lectura de Deleuze quien diferencia entre afecto (*affectus*) y afección (*affectio*):

> Se había determinado el *affectus* como la variación de la potencia de actuar. ¿Qué es una afección? En primera instancia, una afección es esto: el estado de un cuerpo en tanto que sufre la acción de otro cuerpo. ¿Qué quiere decir esto? "Siento el sol sobre mí", o bien "un rayo de sol se posa sobre usted"; es una afección de su cuerpo. ¿Qué es una afección de su cuerpo? No el sol, sino la acción del sol o el efecto del sol sobre ustedes. En otros términos, un efecto, o la acción que un cuerpo produce sobre otro [...] Toda mezcla de cuerpos será llamada afección.[21]

La afección vendría a ser la huella que produce el contacto o encuentro entre cuerpos[22] y determina el afecto que circula entre los cuerpos, el cual se anuda a la intensidad del sujeto, lo que puede un cuerpo, su agencia, por ello el afecto no es una interioridad sino algo que circula en el entre de los cuerpos que se encuentra. Aquí es productivo pensar las situaciones de aprendizaje con sus objetos y encuentros lo que pone a circular determinados afectos, instaurando lo posible que se juega en lo que ensayan los cuerpos (entre lo que pueden y no).

De forma tal, lo afectivo tiene que ver con las modalidades del ser de los cuerpos, de las relaciones entre estos y las formas de devenir sujetos a partir de las composiciones a las que se enfrentan, es una forma que atraviesa lo social y une o separa las composiciones humanas, es una dimensión constituyente de los social y sus configuraciones de alianza y/o antagonismo.

---

[21] Gilles Deleuze, *Curso sobre Spinoza* (Reflexiones Marginales, 1978), versión en PDF, https://www.academia.edu/31105582/Gilles_Deleuze_Curso_Sobre_Spinoza, 6.

[22] Spinoza no parece distinguir cuando habla de cuerpo, entre cuerpos humanos y cuerpo como cosa u objeto. El cuerpo parece ser una instancia o *modo* de la sustancia única (Dios o la Naturaleza), así cualquier forma de extensión es un cuerpo, y el individuo es un conjunto de cuerpos que se caracteriza por sus grados de reposo y movimiento como efecto de los cuerpos que lo constituyen. De tal modo que el ser humano es una relación de relaciones, que se define por la potencia resultado de sus componentes.

Por ello el aprendizaje vendría a jugarse, en tanto ensayo de la disponibilidad de sentires, en ese encuentro que aumentan o disminuyen la potencia del ser. Es el aprendizaje lo que abre invariablemente una situación de composiciones corporales en la que varía lo que puede o no un cuerpo, en tanto es afectado por una situación de transmisión.

El aprender como pespunte, a modo de conclusión

Para cerrar este hilado de ideas, me permitiré romper la promesa hecha en las primeras líneas y retomar ese concepto que ha sido el motivo de estas notas, no para hacer un nudo final, sino para hacer pespunte, para regresar, para reforzar, para insistir, para seguir pensando cuando aprender ha sido invariablemente capturado en las prácticas educativas técnicas que sólo buscan comprobar la eficacia de una experiencia con formatos de evaluación que miden la adquisición de aprendizajes despojándose de sus atributos estéticos. Frente a ello dice Skliar:

> Aprender no es instantáneo o, al menos, no procede de la inmediatez ni es un reflejo cristalino de una enseñanza, sino de un acontecimiento que demora en *darse cuenta*. Aprender, pues, es darse cuenta en uno mismo de aquello que ya es reconocible para otros, pero de otro modo. Y por eso es fundamental dar un tiempo y un lugar para que ocurra, prestando mucha atención a la escena tensa que se plantea entre la experiencia igualitaria, las exigencias de rendimiento y la insistencia de una racionalidad que juzga impiadosamente. A partir de cómo se desate ese nudo entre igualdad, exigencia y juicio será posible saber si nos hemos dado cuenta de algo o si lo que ahora está ya se ha olvidado rápidamente.[23] [cursivas mías]

Ese *darse* tiempo y lugar, del *darse* cuenta, puede ser posible con el regreso a lo estético del aprendizaje, y lo que se juega ahí: sensibilidad,

[23] Carlos Skliar, "Aprendizaje," en *De haberlo escrito antes* (Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2022), 421.

sentir y afecto, en donde sería productivo pensar las prácticas de cuidado que ahí se juegan en ese *dar*, como un sostener lo que nos hace humanos. Ello nos regresa al acontecimiento del aprendizaje que, aunque puede ser individual, se da siempre en contacto con otros cuerpos y sensibilidades y que no es indiferente al reparto propio de lo político. Por eso afirmamos que el aprendizaje siempre es encarnado, siempre es en situación, lo atravesamos y nos atraviesa. Lo que hace significativo un aprendizaje tiene que ver con algo que nos pasa, pero que no se deja pasar.

Referencias

Contreras, José**.** *Enseñanza, currículum y profesorado.* España: Akal, 1990.

Deleuze, Gilles. Curso sobre Spinoza. PDF. Reflexiones Marginales. 1978. www.academia.edu/31105582/Gilles_Deleuze_Curso_Sobre_Spinoza.

Despret, Vinciane. A la salud de los muertos. Traducido por Pablo Méndez. Buenos Aires: Cactus, 2021.

Fattore, Natalia. "La pedagogía como registro. Reflexiones a partir del diálogo entre estética, pedagogía y transmisión." Pedagogía y Saberes, no. 53 (julio-diciembre 2020): 41–51.

Foucault, Michel. "Michel Foucault sobre el Poder y la Gubernamentalidad." YouTube video, 2020. https://www.youtube.com/watch?v=lFtVvz25wlo&t=33s.

Lara, Alí, y Giazú Enciso Domínguez. "El giro afectivo." Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social 13, no. 3 (noviembre 2013): 101–119. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53728752006

Nepote, Mónica. Las trabajadoras. México: Heredad, 2024.

Rancière, Jacques. "Del reparto de lo sensible y de las relaciones que establece entre política y estética." En El reparto de lo sensible. Estética y política, traducido por Mónica Prado, 16–28. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

Ruiz, Mercedes. "Constructos teóricos: imbricación, archipiélago y alternancia." En Miradas a lo educativo: exploraciones en los límites, compilado por Josefina Granja, 167–86. México: Plaza y Valdez, 2003.

Skliar, Carlos. "Aprendizaje." En De haberlo escrito antes, 421. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico, 2022.

Spinoza, Baruch. Ética: demostrada según el orden geométrico. Traducido por Vidal Peña García. México: Alianza Editorial, 2011.

Semblanzas de las y los Autores

Arantza Minami Garduño Acevedo es licenciada en Artes Visuales por la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente estudia la especialidad en Historia del Arte, también en la UNAM. Es profesora en la Universidad Insurgentes y ha impartido cursos sobre cine en Cineteca Nacional. Es periodista musical en el medio digital Ídolos. Le gusta el rock, el cine y dar clases, y puede hacer las tres cosas al mismo tiempo.
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-8136-3250

Diana Luna Díaz (México, 1987) es arte educadora y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (2009). Ha trabajado desde la educación artística no formal con infancias en museos, escuelas y centros culturales. Es ejecutante, creadora y asistente de producción en artes escénicas. Trabajó en la Subdirección de Teatro Escolar en la Ciudad de México de la Coordinación Nacional de Teatro, INBAL (2017-2024). Actualmente cursa la Maestría en Desarrollo Educativo, Línea Educación Artística y Estética de la Universidad Pedagógica Nacional y Centro Nacional de las Artes con un proyecto sobre mediación de teatro para la niñez.
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5001-7341

Erandi Méndez Galván (1994) es licenciada en Estudios e Historia de las Artes por la Universidad del Claustro de Sor Juana, así como especialista en Historia del Arte (UNAM) En la actualidad, cursa la licenciatura en Filosofía (UAZ) y la maestría en Estudios de Asia y África en con especialidad en China (COLMEX). Cuenta con experiencia en la gestión cultural en ámbitos autogestivos e independientes. Actualmente se desempeña en el campo de la gestión artística en entornos educativos de educación media superior.
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-5823-7426

Fabiola Valtierra es actriz y docente comprometida con la formación artística, cuenta con una sólida trayectoria en las artes escénicas y la pedagogía teatral. Graduada de la Escuela Nacional de Arte Teatral, donde actualmente cursa una maestría en pedagogía teatral, ha dedicado su carrera al desarrollo y la enseñanza del teatro como herramienta de transformación y expresión cultural. Además de su labor en la docencia, participa activamente en la producción, la gestión cultural y ha colaborado como asistente de dirección, aportando desde distintas facetas a proyectos escénicos y culturales. Su trabajo se caracteriza por una profunda pasión por el arte y el compromiso con la formación integral de nuevas generaciones de artistas.

ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8736-3408

Fernanda Abigail Castillo Rodríguez (Tlaxcala, Tlax; 1996) es licenciada en arquitectura por la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y especialista en Historia del Arte por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Cuenta con un diplomado en Historia del Arte del Renacimiento por la Universidad Anáhuac online. Ha colaborado en el Órgano de Fiscalización Superior del Congreso del Estado de Tlaxcala como auditora de obra pública. De forma independiente ha trabajado en su estudio de arquitectura Sinople Architektur desarrollando proyectos de casa-habitación y proyectos que implementan técnicas de bioconstrucción. Forma parte del colectivo Salvemos La Vida orientado a la protección y defensa de la naturaleza en el Estado de Tlaxcala.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5391-6798

Guillermo Alberto González Yhmoff (1995) es licenciado en Estudios e Historia de las Artes por la Universidad del Claustro de Sor Juana. Actualmente cursa la licenciatura en Filosofía, modalidad abierta, en la Universidad Nacional Autónoma de México y la especialidad en Historia del Arte dentro de la misma casa de estudios. Su trayectoria profesional recoge experiencias en gestión cultural dentro de espacios autogestivos e institucionales, ejercicios de docencia a nivel privado de latín con miras a la

lectura y comprensión de textos clásicos sobre filosofía y arte, así como de inglés y TICS para instituciones gubernamentales.
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-3837-0472

Lizbeth González Castro es Maestra en Desarrollo Educativo en la línea de investigación en Educación artística por la UPN y el CENART, Licenciada en Literatura Dramática y Especialista en Historia del Arte por la UNAM. Es parte de la plantilla docente del CENART, en la oferta curricular interdisciplinaria y de la oferta extracurricular del departamento de Difusión Cultural y Extensión Universitaria de la UPN, Unidad Ajusco. Su interés profesional se ha encausado a la educación artística y estética, utilizando el teatro y herramientas de otras artes con el propósito de generar experiencias educativas situadas y reflexivas, desde un enfoque interdisciplinario. Su principal línea de investigación es la experiencia estética y estética de lo cotidiano.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0848-87593

Luz Fernanda Aureliano Sixtos (Ciudad de México, 1997) es licenciada en Artes Visuales por la Facultad de Artes y Diseño de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), estudiante de Creación Literaria de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) y Especialista en Historia del Arte por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente trabaja en la difusión, gestión y promoción de actividades culturales del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora; ha impartido clases de humanidades y talleres de artes en educación básica y media superior. De igual manera se ha desempeñado en el campo de la curaduría y museografía tanto en Instituciones públicas como en espacios independientes. Sus intereses profesionales se centran en públicos infantiles y juveniles, así como en políticas culturales con perspectiva de género e inclusión.

Marco Antonio Domínguez Castañeda es biólogo por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM); Maestro en artes visuales por la Facultad de Artes y Diseño (UNAM); dizque Especialista en historia del arte por la Facultad de Filosofía y Letras (adivinaron, UNAM). Le gustan las plantas, dibujar y trepar cerros, lo que lo ha llevado al fascinante mundo de la ilustración botánica, tanto en la praxis como en la sintaxis. Como no le da pena hablar en público, se dedica a chorear a los más inexpertos en el tema, también le gusta leer, escribir y andar en bicicleta. Si lo encuentras, no temas, es parte del ecosistema.
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-4776-633X

Margarita Juárez Hérnandez es michoacana de nacimiento y chilanga por andariega. En los últimos años me he inclinado como promotor cultural y el oficio de redactor. Como autodidacta mis intereses oscilan entre la literatura, el arte y el cine. En el área profesional me he desempeñado en la docencia y en la documentación, restauración y digitalización del Patrimonio Nacional Sonoro. El contacto con los archivos sonoros me ha llevado a la investigación de diversas expresiones artísticas de carácter efímero (desde arcos triunfales novohispanos hasta grafitis urbanos) y que han podido cruzar la frontera del tiempo gracias a la crónica, la fotografía, la nota periodística o las redes sociales digitales.

Omar Escutia Girón es licenciado en Pedagogía y egresado de la maestría en Pedagogía, ambas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Jefe de Departamento en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Imparte las asignaturas de Teoría Pedagógica 1 y 2 en el Colegio de Pedagogía de la FFyL de la UNAM. Es parte del seminario de investigación "Filosofía en la Ciudad" con quienes ha impartido diversos cafés filosóficos en distintos espacios de la Ciudad de México. Sus temas de interés son: la teoría pedagógica, la filosofía de la educación y los espacios de educación no formal.

Modularte

FORMACIÓN EN ARTES Y HUMANIDADES

Para la realización de esta obra se utilizaron tipografías de las familias Verdana, Open Sans y Roboto.

MODULARTEMX